TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

# SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY V KONTEXTU K VYUČOVACÍMU STYLU UČITELŮ NA DRUHÉM STUPNI ZŠ

## Diplomová práce

*Studijní program:* N7503 – Učitelství pro základní školy
*Studijní obory:* 7503T009 – Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
7503T114 – Učitelství zeměpisu pro 2. stupeň základní školy

*Autor práce:* **Bc. Vojtěch Blažek**
*Vedoucí práce:* doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.

Liberec 2015

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: **2012/2013**

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

| | |
|---|---|
| Jméno a příjmení: | **Bc. Vojtěch Blažek** |
| Osobní číslo: | **P12000939** |
| Studijní program: | **N7503 Učitelství pro základní školy** |
| Studijní obory: | **Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy**<br>**Učitelství zeměpisu pro 2. stupeň základních škol** |
| Název tématu: | **Sociální klima školní třídy v kontextu k vyučovacímu stylu učitelů na druhém stupni ZŠ** |
| Zadávající katedra: | **Katedra pedagogiky a psychologie** |

Zásady pro vypracování:

Cíl:
Změřit sociální klima dvou tříd na druhém stupni ZŠ v kontextu k vyučovacím stylům učitelů těchto tříd.

Požadavky:
1. Zorientovat se důsledně v problematice klimatu školní třídy (literární prameny, výzkumné nálezy, metodologie).
2. Využít dotazníkového nástroje CES. Změřit charakteristiky vyučovacích stylů učitelů ZŠ.
3. Vyhodnotit zjištěné výsledky, provést diskusi, závěry.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

**Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001.**
**Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F. Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál, 2008.**
**Grecmanová, H. Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008.**
**Hendl, J. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2005.**
**Chráska,M. Metody peagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007.**
**Ježek, S. Psychosociální klima školy I, II, III. Brno: MU, 2003, 2004, 2005.**
**Kučerová, K. Vývoj sociálního klimatu školní třídy. Diplomová práce. FP TU v Liberci, 2007.**
**Lašek, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.**
**Mařes, J. Sociální klima školní třídy. Přehledová studie. Praha: AŠP, 1998.**
**Pelikán, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 2004.**
**Starý, K. a kol. Pedagogika ve škole. Praha: Portál, 2008.**
**Švaříček, R., Šeďová, K. a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007.**

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.**
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **7. dubna 2013**
Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2014**

L.S.

doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 7. dubna 2013

# Prohlášení

Byl jsem seznámen s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

# Poděkování

Rád bych poděkoval panu doc. PaedDr. Urbánkovi, Ph.D. za podporu a vedení diplomové práce, paní PaedDr. Šaffkové, CSc., M.A., paní Karáskové, M.A. a panu Collinsovi, Ph.D. za jejich čas a odborné konzultace a samozřejmě i těm, kteří byli ochotni vyplnit dotazníky. Nemalé díky patří také všem ostatním přátelům a rodině, kteří diskutovali, pomáhali a podporovali při psaní této práce.

# Anotace

Diplomová práce zkoumá klima školní třídy v kontextu vyučovacího stylu učitele. V první části vymezuje terminologii zkoumaných jevů, sociální klima školní třídy a učitelův vyučovací styl. Praktická část se zabývá výběrem vhodného nástroje pro výzkum výukového stylu a popisuje úpravu nutnou pro jeho použití. Následně identifikuje výukové styly dvou učitelů a interpretuje je. Dále je v praktické části popsán výběr dotazníku zkoumajícího sociální klima školní třídy a zkoumá, analyzuje a interpretuje klima ve dvou třídách druhého stupně, kde vyučují zkoumaní učitelé a snaží se najít případné vazby mezi třídními klimaty a výukovými styly.

**Klíčová slova**: klima školní třídy, pojetí výuky, sociální klima, učitel, vyučovací styl.

# Annotation

The diploma thesis examines the issue of a class social climate in the context of the teacher's teaching style. At first the thesis defines the terminology of examined features, the social climate of a class and the teacher's teaching style. The practical part searches for a suitable tool for the teaching style research and describes modification that is necessary for its application. Consequently the thesis uncovers teaching styles of two teachers and interprets the results. The following stage of the practical part involves the selection of the social climate evaluating tool and the examination, analysis and interpretation of the social climate of two lower-secondary school classes where the examined teachers teach. The thesis tries to identify possible links between the class social climate and the teaching styles.

**Key terms**: class social climate, social climate, teacher, teaching conception, teaching style.

# Obsah

1 Úvod ..... 10
2 Teoretická část ..... 12
2.1 Koncept vyučovacího stylu učitele ..... 12
2.1.1 Učitelovo pedagogické myšlení ..... 13
2.1.3 Učitelovo pojetí výuky ..... 13
2.1.4 Vyučovací styl učitele ..... 15
2.1.5 Vztahy mezi termíny ..... 16
2.1.6 Typologie vyučovacích stylů ..... 17
2.1.7 Vyučovací styly podle Dana Pratta ..... 20
2.2 Sociální klima školní třídy ..... 25
2.2.1 Terminologické otázky klimatu ..... 25
2.2.2 Hierarchie klimatu a jeho typologie ..... 28
2.2.3 Determinanty klimatu a jeho znaky ..... 29
2.2.4 Pojetí klimatu školy a školní třídy ..... 30
2.2.5 Vliv učitele na klima ..... 32
3 Metodická část ..... 34
3.1 Typologie nástrojů zjišťujících učitelovo pojetí výuky a vyučovací styl ..... 34
3.1.1 Výběr dotazníku vyučovacího stylu ..... 35
3.1.2 Překlad dotazníku ..... 37
3.1.3 Problematika elektronického dotazníku ..... 40
3.1.4 Obecná interpretace dotazníku ..... 41
3.2 Volba nástroje pro zjištění sociálního klimatu ..... 46
3.2.1 Výběr dotazníku sociálního klimatu ..... 48
3.2.2 Úprava dotazníku ..... 53
3.3 Komparace dotazníků třídního klimatu a vyučovacího stylu ..... 55
3.4 Kritéria výběru učitelů a žáků ..... 59
3.4.1 Výběr zkoumaných učitelů ..... 60
3.4.2 Učitel 1 - Markéta ..... 62
3.4.3 Učitel 2 - Dana ..... 62
4 Výsledky šetření vyučovacího stylu ..... 64
4.1 Interpretace vyučovacího stylu Markéty ..... 64
4.2 Interpretace vyučovacího stylu Dany ..... 65
4.3 Komparace vyučovacích stylů Markéty a Dany ..... 67
5 Výsledky šetření sociálního klimatu školní třídy ..... 69
5.1 Odchylky ve vyplňování dotazníků ..... 71
5.2 Zpracování dat na příkladu třídy 7. A v kontextu učitelky Dany ..... 73
5.3 Srovnání dvou klimat ve třídě 7. A ..... 76

5.3.1 Komparace explicitních škál ..... 76
5.3.2 Komparace implicitních škál ..... 78
5.3.3 Komparace volných škál ..... 79
5.3.4 Závěr srovnání ..... 81
5.4 Srovnání dvou klimat ve třídě 7. B ..... 82
5.4.1 Komparace explicitních škál ..... 82
5.4.2 Komparace implicitních škál ..... 83
5.4.3 Komparace volných škál ..... 86
5.4.4 Závěr srovnání ..... 87
5.5 Vnímání Dany ve dvou různých třídách ..... 88
5.6 Vnímání Markéty ve dvou různých třídách ..... 90
6 Diskuse ..... 92
7 Závěr ..... 94
8 Seznam zdrojů ..... 97
9 Seznam příloh ..... 99

# Seznam obrázků

Obrázek 1: Vyučovací styl dle Maňáka & Švece (2003, s. 38) ..... 16
Obrázek 2: Vyučovací styl podle J. Mareše (2013) ..... 17
Obrázek 3: Vazby mezi pojmy (Lašek, 2001, s. 41) ..... 27
Obrázek 4: Edukační prostředí třídy (Mareš, 2013, s. 590) ..... 27

# Seznam tabulek

Tabulka 1: Analýza vyučovaných hodin učitelů v jednotlivých třídách ..... 61
Tabulka 2: Rozložení učitelů a jejich předmětů v 7. A a 7. B ..... 61
Tabulka 3: Normy pro třídní medián škál klimatu třídy na ZŠ (Mareš & Ježek, 2012, s. 21) ..... 73
Tabulka 4: Data klimatu třídy 7. A v kontextu vyučujícího stylu Dany ..... 74

# Seznam grafů

Graf 1: Vyučovací styly pilotního učitele 1 ..... 42
Graf 2: Vyučovací styly pilotního učitele 2 ..... 43
Graf 3: Vyučovací styly Učitele 1 - Markéta ..... 64
Graf 4: Vyučovací styly Učitele 2 - Dana ..... 65
Graf 5: Boxplotový graf klimatu třídy 7. A v kontextu vyučovacího stylu Dany ..... 75
Graf 6: Vnímání Dany a Markéty třídou 7. A – explicitní škály ..... 76
Graf 7: Boxplotový graf explicitních škál u třídy 7. A ..... 77
Graf 8: Vnímání Dany a Markéty třídou 7. A – implicitní škály ..... 78
Graf 9: Boxplotový graf implicitních škál u třídy 7. A ..... 79
Graf 10: Vnímání Dany a Markéty třídou 7. A - volné škály ..... 80
Graf 11: Boxplotový graf volných škál u třídy 7. A ..... 80
Graf 12: Vnímání Dany a Markéty třídou 7. B – explicitní škály ..... 82
Graf 13: Boxplotový graf explicitních škál u třídy 7. B ..... 83
Graf 14: Vnímání Dany a Markéty třídou 7. B – implicitní škály ..... 84
Graf 15: Boxplotový graf implicitních škál u třídy 7. B ..... 85
Graf 16: Vnímání Dany a Markéty třídou 7. B – volné škály ..... 86
Graf 17: Boxplotový graf volných škál u třídy 7. B ..... 87
Graf 18: Explicitní škály 7. A a 7. B v kontextu Dany ..... 88
Graf 19: Implicitní škály 7. A a 7. B v kontextu Dany ..... 89
Graf 20: Explicitní škály 7. A a 7. B v kontextu Markéty ..... 90
Graf 21: Implicitní škály 7. A a 7. B v kontextu Markéty ..... 90

# 1 Úvod

Každý z nás si jistě dokáže vzpomenout na svého oblíbeného učitele, ke kterému vzhlížel, a i když se možná netěšil, alespoň respektoval jeho hodiny. Stejně tak nebude těžké vzpomenout si na učitele, kterého jsme neměli příliš v lásce, jeho hodiny nás nebavily, chtěl přesné definice nebo nám nedával najevo svou vlídnější tvář. Takovýmto způsobem však nepůsobili učitelé jen na nás, ale i na naše spolužáky. Proto učitel, jenž na nás působil pozitivně, na jiného mohl mít vliv negativní. Jak se říká, „není na světě člověk ten, aby se zavděčil lidem všem“. Čím to tedy je, že v nás učitelé probouzejí pozitivní, nebo negativní vnímání jich samých? Pohlavím? Předměty, které učí? Jejich osobností, snad přístupem k žákům? Či dokonce profesní přípravou na povolání učitele? Samozřejmě jde o kombinaci všech těchto faktorů. Je ale možné vystopovat některý z těchto aspektů v působení učitele na třídu? Touto otázkou se zabývá tato diplomová práce.

Zjišťovat toto propojení by mohlo mít dosti abstraktní charakter, je proto nutné za výše zmíněné jevy dosadit konkrétní zástupné jevy, pro jejichž rozpoznání existují nástroje. Takovýmto jevem, který reprezentuje učitelovo působení na žáka a lze ho konkrétně uchopit, zjistit a zařadit podle určité typologie, je vyučovací styl. Jelikož jde o jev, jehož zkoumání, až na výjimky (Hübelová, 2008), u nás zatím není příliš frekventované, je potřeba hledat vhodný nástroj.

Naproti tomu klima třídy lze chápat jako prezentaci vnímání učitelova působení na žáky. Což potvrzuje Průcha, jenž tvrdí, že „pro kvalitu učitele je jedním z nejvýstižnějších ukazatelů to, jaké klima v jeho třídách existuje“ (2002, s. 52). Vedle toho je v porovnání s vyučovacím stylem tomuto jevu, zejména na prvním stupni ZŠ, věnována pozornost již delší dobu (Mareš, 1998; Lašek, 2001; Kučerová, 2006; Vozková, 2007), nabízí tudíž řadu různých nástrojů. K tomuto účelu byl vybrán dotazník CES, původně anglický nástroj, jehož autory jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher a který do českého jazyka přeložili J. Mareš a J. Lašek.

Cílem této práce je tedy změřit sociální klima dvou tříd na druhém stupni základní školy v kontextu k vyučovacím stylům učitelů těchto tříd. V první řadě je úkolem terminologicky i koncepčně vymezit stěžejní jevy, tedy vyučovací styl učitele a klima školní třídy. V druhé fázi je nutné najít vhodné nástroje pro měření těchto vytyčených jevů; následně vytipovat vhodnou třídu a její učitele, u kterých bude možné tyto jevy změřit; získaná data analyzovat a interpretovat. Přínosem by bylo, pokud by se podařilo

identifikovat případné vazby mezi klimatem školní třídy a vyučovacími styly učitelů v této třídě.

# 2 Teoretická část

Prvním úkolem teoretické části je vymezit dva základní jevy, na kterých je tato práce postavena. Těmito jevy jsou učitelův vyučovací styl a sociální klima školní třídy, které je třeba ukotvit do kontextu pedagogické terminologie. Zároveň je třeba jasně stanovit jejich hranice mezi nimi a termíny příbuznými.

Druhým úkolem je definovat tyto jevy, popsat jejich případné dílčí prvky, jimiž jsou tvořeny, a stručně charakterizovat jejich typologii.

## 2.1 Koncept vyučovacího stylu učitele

Vyučovací styl učitele, případně jen vyučovací styl, je termín, který není v našem prostředí příliš jasně ukotven. Samotné jeho vymezení a definování je poněkud obtížné, jelikož jeho definice není jasně standardizována a každý z uživatelů si ji částečně přizpůsobuje dle vlastní potřeby a vlastního chápání. K tomuto problému přispívá také fakt, že vedle vyučovacího stylu učitele můžeme najít i další příbuzné pojmy, které s vyučovacím stylem souvisejí, nebo mu jsou významově blízké. Mezi tyto termíny patří například učitelovo pojetí výuky, strategie výuky, koncepce vyučování, subjektivní teorie učitele, pedagogická filozofie, učitelovo profesní přesvědčení, vnímaná profesní zdatnost či učitelovo pedagogické myšlení. Pro pochopení termínu učitelův vyučovací styl je v první fázi nutné vymezit i ostatní pojmy a určit případné vztahy mezi nimi.

Tyto jevy týkající se učitelova přesvědčení, myšlení, chování či jednání nejsou u nás na rozdíl od zahraničí příliš častým cílem výzkumu. Výjimkou je například studium T. Janíka (2007), který se zaměřuje na studium subjektivních teorií učitelů, jež, jak sám tvrdí, je určitou alternativou ke konceptu učitelova pojetí výuky, který je rozpracován dále. Subjektivní teorie zahrnují jakési myšlení učitele, ale zároveň argumenty, jež zdůvodňují učitelova rozhodnutí v různých pedagogických situacích.

Dalším termínem je učitelovo profesní přesvědčení, kterým se například zabýval kolektiv autorů Straková, Spilková, Friedlaenderová, Hanzák & Simonová (2014). Tento termín vychází z anglického *beliefs* a reprezentuje učitelovy postoje, nároky, požadavky, hodnoty a víru, což zahrnuje významnou část jeho profesní identity. S pojmem *beliefs* se dále v této práci operuje při interpretaci vyučovacích stylů, v níž se přesvědčení učitele chápe jako jeden z prvků tvořících učitelův vyučovací styl (viz kapitola 3.1.4 Obecná interpretace dotazníku).

Za shodnou s profesním přesvědčením je možné považovat i profesní zdatnost (*self-efficacy*) vnímanou učitelem, tou se zabývá například Peter Gavora, jenž tvrdí, že „je potrebné zdôrazniť, že vnímaná profesijná zdatnosť je presvedčenie učitela“ (2009, s. 20). Jde o víru v sebe sama a ve své schopnosti, přičemž podle Gavory platí pravidlo, že čím je profesní zdatnost silnější, tím je učitel efektivnější.

Výše prezentované termíny představují terminologickou nejednotnost a vzájemnou transparentnost některých z nich. Tato práce staví na třech základních pojmech a jejich vzájemných vazbách vycházejících z Mareše (2013). Těmito stěžejními pojmy jsou učitelovo pedagogické myšlení, učitelovo pojetí výuky a učitelův vyučovací styl.

### 2.1.1 Učitelovo pedagogické myšlení

Z hierarchického pohledu se jeví jako nejobecnější pojem učitelovo pedagogické myšlení, některými uživateli označované též jako učitelova pedagogická filozofie, jak uvádí Mareš (2013, s. 455). Pedagogický slovník definuje učitelovo myšlení jako „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí kognitivní základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů“ (Průcha et al., 2013, s. 327). Pedagogické myšlení však také určuje orientaci a postoje učitele, které determinují jeho vztah k okolí. Pedagogický slovník navíc potvrzuje terminologickou rozkolísanost pojmu učitelovo pedagogické myšlení a jeho anglických variant.

Naproti tomu Mareš tvrdí, že učitelovo pedagogické myšlení je to, jak učitel chápe svou pedagogickou činnost, jak učitel plánuje a připravuje výuku, jaké postupy k tomu používá, jaké je jeho jednání během hodiny, jak zpětně výuku hodnotí a co z toho vyvozuje pro další práci (2013, s. 455).

Obě předchozí definice se navzájem částečně prolínají. Lze tedy shrnout, že jde o obsáhlý komplex profesních idejí, hodnot a postojů, jež následně determinují učitelovo jednání na pracovišti.

### 2.1.3 Učitelovo pojetí výuky

Druhým pojmem příbuzným s učitelovým vyučovacím stylem je učitelovo pojetí výuky. Je však třeba říci, že podobně jako u pedagogického myšlení existují vedle učitelova pojetí výuky další synonyma označující stejný koncept. Patří sem například učitelova pedagogická filosofie a učitelova subjektivní teorie (Mareš, 2013, s. 455). Již zde je patrná rozkolísanost terminologie, jelikož učitelova pedagogická filosofie je považována

za pojem příbuzný jak k učitelovu pedagogickému myšlení, tak k učitelovu pojetí výuky. Nicméně stěžejním termínem této práce je právě učitelovo pojetí výuky (dále jen UPV).

UPV je o něco specifičtějším termínem, než je učitelovo myšlení, se kterým v devadesátých letech minulého století pracovali pánové Mareš, Slavík, Svatoš a Švec, kteří se snažili zjistit, jak učitel ovlivňuje žáky jako jednotlivce v polistopadové éře. Podle nich UPV „tvoří základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání“ (1996, s. 12). Z této definice je zřejmé, že učitelovo pojetí výuky je dosti podobné učitelovu pedagogickému myšlení. Co je ovšem důležité dodat, je to, že UPV má určité vlastnosti: je implicitní, subjektivní, spontánní, relativně neuvědomované, orientované, stereotypní, relativně stabilní. Dále se každé učitelovo pojetí skládá z jednotlivých představ cílů, učiva, organizačních forem, vyučovacích metod, žáka jako jednotlivce, skupiny žáků, učitelské role a rolí dalších účastníků (1996, s. 12). Tato řada vlastností a představ, z nichž se UPV skládá, blíže konkretizuje daný pojem.

Vedle toho Pedagogický slovník chápe UPV jako „obecnou strategii pro učitelovo pedagogické myšlení a jednání,“ která je „základem pro učitelovo plánování výuky, pro skutečné jednání v hodině, pro učitelovo vnímání výuky a pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe samého, kolegů, nadřízených, rodičů“ (Průcha et al., 2013, s. 327). I zde jsou uvedeny vlastnosti a pojetí stejné jako v předchozí definici. Je možné, že Pedagogický slovník při definování termínu vycházel z předchozího textu z roku 1996.

Nejnovější Marešova definice chápe pojetí výuky opět jako komplex pedagogických názorů, postojů, ale též argumentů, které tyto postoje zdůvodňují. Dále vytváří základnu pro uvažování a hodnocení edukace a pro profesionální jednání na pracovišti (Mareš, 2013).

Shrneme-li předchozí definice, dostaneme UPV jako komplex učitelových pedagogických myšlenek, postojů a názorů, které formují jeho pedagogickou činnost, jednání a argumentaci na pracovišti. Takto definovaný termín je velmi podobný předchozímu termínu, pedagogickému myšlení. U pojetí výuky je však důležité dodat, že se navíc skládá z dílčích představ učitelovy výuky, týkajících se jeho cílů, učiva, organizačních forem, vyučovacích metod, žáka jako jednotlivce, skupiny žáků, učitelské role a rolí dalších účastníků, a že má jisté vlastnosti: je implicitní, individuálně odlišné, relativně stabilní, je emocionálně orientované, reguluje učitelovu činnost, není plně uvědomované.

### 2.1.4 Vyučovací styl učitele

Vyučovací styl je klíčovým pojmem této práce, a tudíž je jeho jasná definice nezbytná. Geoffrey Petty například chápe vyučovací styl jednoduše jako organizaci výuky (2013, s. 430). Podobně styl popisuje David Fontana, jenž tvrdí, že styly jsou „výukové techniky, kterým učitel dává přednost“ (2010, s. 367).

Naproti tomu v knize Vyučovací styly učitelů, kde by se jasná definice dala očekávat, se žádný explicitní popis nevyskytuje (Fenstermacher & Soltis, 2008). Text slouží spíše jako návod k sebereflexi učitele a nabízí tři alternativy vyučovacích stylů, do kterých se teoreticky může zařadit každý učitel. Navíc je český název textu částečně zavádějící, jelikož originální název, *Approaches to Teaching*, by se dal přeložit spíše jako Přístupy k výuce, nikoli přímo jako styly.

Mezi propracovanější popisy vyučovacích stylů patří například definice z Pedagogického slovníku, která tvrdí, že jde o „svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění“ (Průcha, 2013, s. 356). Nejde tedy již pouze o techniky a organizaci používané při výuce, ale i o působení jiných faktorů, jakéhosi učitelova uvažování o výuce.

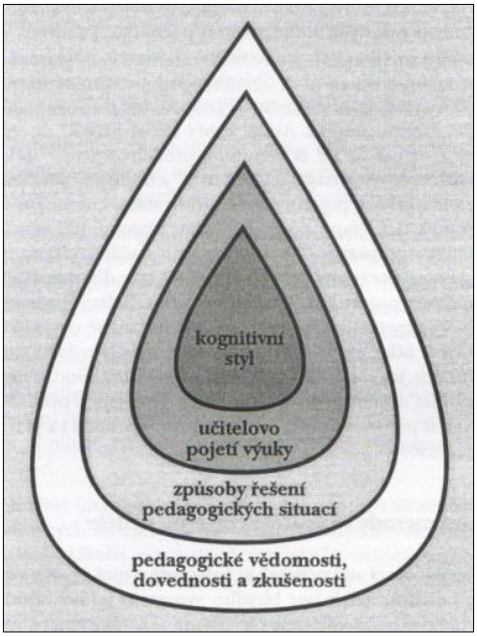
Podobně je vyučovací styl definován Marešem, který uvádí, že „vyučovací styly jsou postupy typické pro daného učitele – postupy, které učitel v daném období preferuje a používá je při edukaci, při řízení žákovského učení, při řízení práce třídy. Tyto postupy jsou ovlivněny zvláštnostmi učitelovy osobnosti, jeho přípravou na povolání i dalším vzděláváním, jeho pedagogickými zkušenostmi, ale především jeho pojetím výuky. Učitel je používá ve většině pedagogických situací; jsou méně závislé na obsahové stránce výuky, na učivu“ (2013, s. 467). Z této definice je již patrné, že vyučovací styl je komplexem mnoha různých prvků. Jde o používané postupy, učitelovu osobnost, zkušenosti a uvažování o pedagogické profesi v pedagogických situacích. Navíc je z definice zřejmé, že učitelův vyučovací styl je podmnožinou učitelova pojetí výuky a že z něj vychází.

Z vypsaných definic lze shrnout, že vyučovací styl je osobitý vyučovací postup, který se skládá z pedagogické činnosti – organizace výuky a použitých technik; vyskytuje se v pedagogických situacích; vychází z učitelovy osobnosti, přípravy na povolání,

ze zkušeností a jeho pojetí výuky; je ovlivňován vnějšími i vnitřními faktory, ale je relativně stabilní.

### 2.1.5 Vztahy mezi termíny

Jak již bylo řečeno, mezi jednotlivými pojmy panují určité vztahy či jistá hierarchie, což také vyplývá z výše uvedených definic. Pro ilustraci lze využít schématu z knihy Výukové metody. Schéma zobrazuje jednotlivé složky vyučovacího stylu. Jak je patrné, jádro vyučovacího stylu je formováno vedle kognitivního stylu již zmiňovaným učitelovým pojetím výuky. Vyššími vrstvami jsou řešení pedagogických situací či vědomosti, dovednosti a zkušenosti.




**Obrázek 1: Vyučovací styl dle Maňáka & Švece, 2003, s. 38**

Toto schéma však nezahrnuje pojem učitelovo myšlení. Budeme-li se řídit vymezením Jiřího Mareše, pak by schéma mohlo vypadat rozdílně. Vazby mezi jednotlivými položkami by vypadaly poněkud odlišněji. Největší množinou, zahrnující komplex pedagogických idejí týkajících se učitelské profese, by bylo učitelovo pedagogické myšlení (Mareš, 2013, s. 455). To, jak již bylo zmíněno výše, široce ovlivňuje uvažování osoby zabývající se pedagogickou činností a utváří se a prostupuje dvěma zbylými pojmy.

Druhou položkou z hierarchické trojice by bylo UPV, které vychází z učitelova pedagogického myšlení a daleko konkrétněji ovlivňuje učitelovo přímé chování v různých pedagogických situacích. Jádrem schématu by byl učitelův vyučovací styl, jakožto konkrétní postup vycházející z předchozích množin.

**Obrázek 2: Vyučovací styl podle J. Mareše (2013)**

Toto schéma je odlišné od předchozího, jelikož vyučovací styl je jádrem vytvořeným z předchozích jevů. Naproti tomu schéma Maňáka a Švece zobrazuje učitelův vyučovací styl jako celek vytvořený z dílčích částí. Je tedy vidět, že vyučovací styl učitele lze chápat minimálně ze dvou hledisek.

Důležitým faktem ovšem zůstává, že mezi danými pojmy lze vypozorovat určité vazby. Z pohledu J. Mareše jde především o hierarchické uspořádání, kde velmi abstraktní učitelovo myšlení postupně přechází ve výraznější učitelovo pojetí výuky a utváří jeho chování, které nakonec vyústí v konkrétní vyučovací styl, jímž učitel ve svých hodinách vyučuje.

### 2.1.6 Typologie vyučovacích stylů

Přestože jsou termíny i vztahy mezi nimi objasněny, je třeba určit i různé typy vyučovacích stylů. Ty se dají rozdělit do několika dílčích skupin podle toho, z jakého hlediska na ně pohlížíme.

První hledisko poskytují Maňák a Švec, kteří dělí vyučovací styl na široký, tedy ten, který chápe vyučovacím stylem způsob, jímž učitel vyučuje, a na užší, kterým se rozumí soubor výukových metod, jež učitel používá při výuce (2003, s. 37). Jedná se o zjednodušenou typologii bez širšího rozpracování.

Přehledný seznam jednotlivých vyučovacích stylů popisuje Mareš ve své Pedagogické psychologii. Styl může být determinován například chápáním učitelova pojetí výuky, preferencí určitých metod a organizačních forem, či sociální rolí, kterou učitel ve výuce zastává.

Na první typ vyučovacího stylu můžeme pohlížet z hlediska preferencí vyučovacích metod a organizačních forem. Do této skupiny by patřilo například výše zmíněné užší pojetí Maňáka a Švece, D. Fontany, nebo G. Pettyho.

Na druhý typ je nahlíženo z hlediska sociálních rolí, které může učitel zastávat. Takovýmto typem vyučovacího stylu se zabýval Anthony F. Grasha, jenž rozdělil vyučovací styl na pět typů: expert, formální autorita, osobní vzor, facilitátor a delegátor. **Expertem** je učitel, který ovládá odborné znalosti a vědomosti, jež se snaží předat svým žákům, a jenž se snaží udržet si pověst oborového experta mezi žáky. Výhodou tohoto stylu jsou informace, znalosti a dovednosti, které žáci od takového typu učitele získají. Nevýhodou může být stres u méně zdatných žáků, nebo přílišná memorizace namísto myšlenkového procesu (2002, s. 154).

Naproti tomu **formální autorita** má postavení mezi žáky díky dobrým znalostem a určité roli v učitelském sboru. Jasně definuje vyučovací cíle a pravidla pro žáky, snaží se poskytovat jasnou pozitivní i negativní zpětnou vazbu. Výhodou jsou jasná očekávání učitele a vhodné způsoby práce. Nevýhodou může být přísné fixní normalizované řízení výuky bez možnosti flexibilního přizpůsobení se žákům (Grasha, 2002, s. 154).

Vedle toho **osobní model** jde příkladem žákům a vytváří vzory pro to, jak myslet a jak se chovat. Motivuje žáky a snaží se o to, aby ho pozorovali a správně napodobili, což je výhodou daného stylu. Pokud však žáci napodobování a učitelem stanovené standardy nezvládají, mohou se díky tomu začít cítit neschopně (Grasha, 2002, s. 154).

**Facilitátor** neboli pomocník je učitel, který klade důraz na interakci mezi učitelem a žákem. Ve výuce motivuje žáky k samostatnému uvažování kladením otázek, hledáním možností, či navrhováním alternativ. Snaží se v nich rozvíjet kompetence k samostatnosti, iniciativě a zodpovědnosti. Výhodou tohoto typu je pedocentrická výuka, flexibilita učitele a alternativní způsoby jednání. Avšak styl je časově náročný, komplikovaný při potřebě direktivního přístupu a může být žákům nepříjemný, není-li použit pozitivním, ujišťujícím způsobem (Grasha, 2002, s. 154).

Poslední sociální rolí, kterou Grasha popisuje, je **delegátor**. Jde o typ učitele, který se snaží rozvinout autonomii žáků tím, že jim zadává individuální, či skupinové úkoly. Učitel v této roli slouží žákům jako zdroj informací, pokud o ně žáci požádají. Výhodou je, že vede žáky k samostatnosti, ovšem u některých nepřipravených žáků může mít tato autonomie spíše negativní efekt (Grasha, 2002, s. 154).

Tyto popsané role představují tzv. dominantní výukový styl. Každý učitel neuvědoměle používá několik stylů, z nichž jeden či dva převažují (Mareš, 2013, s. 469). Tím se mohou vytvářet seskupení, jako například styl Expert/Formální autorita, Osobní vzor/Expert/Formální autorita, či Facilitátor/Osobní vzor/Expert (Grasha, 2002, s. 158), která navzájem kombinují prvky jednotlivých stylů, ať už ty pozitivní, nebo ty negativní.

Fenstermacher a Soltis tvoří podle Mareše jakýsi přechod mezi sociálními rolemi a určitou učitelovou filosofií či učitelovým pojetím výuky, která říká, jak by měla vypadat ideální výuka. Z tohoto hlediska dělí styl na tři typy: exekutivní, facilitační a liberální (Mareš, 2013, s. 473). Každý z těchto stylů se skládá z prvků tzv. společného rámce. Vyučovací styl se po té odvíjí od toho, které prvky ze společného rámce jsou dominantní a které submisivní. Prvním prvkem jsou *metody a postupy* používané v hodinách, zde je nejdůležitější zodpovědět otázku „*jak*?“ předat vědomosti a dovednosti. Dalo by se tedy říci, že jde o část zabývající se výukovými metodami a organizačními formami. Druhým prvkem je *vnímání žáků*, které zahrnuje zájem učitele o žáky a informace, které o nich ví. Tento prvek je zaměřen na informace o žácích skryté v pozadí, které ovšem mohou být důležité pro chápání změny chování žáků nebo jejich prospěchu. Dalším prvkem je *učivo*, což znamená, jaký je učitel expert a odborník v daném předmětu, co vše je schopen předat svěřencům. Klade si otázku *„co?“* předat žákům. C*íle* jsou prvkem, u něhož si učitel klade otázku, „*proč*?“ žáky učí a co chce, aby v konečné fázi uměli. Učitel si musí ujasnit, zda mu jde o znalosti jednotlivých žáků, nebo se snaží o změnu celé společnosti. Posledním prvkem je *interakce mezi učitelem a žákem*, tedy to, jaké vazby si učitel s žáky v průběhu edukačního procesu buduje (Fenstermacher & Soltis, 2008, s. 20).

Každý styl chápe uvedené prvky trochu odlišným způsobem. Lze však zjednodušeně říci, že v **exekutivním** stylu dominují *metody a postupy* společně s prvkem *učivo*, na zbylé prvky není kladem takový důraz a jsou potlačeny. Kladem tohoto stylu je jasná didaktická transformace a srozumitelná transmise většího množství poznatků směrem k početnější skupině žáků. V centru tohoto stylu je učivo a jeho předání.

Naproti tomu **facilitační** styl se jako jediný z uvedených opírá o již získané zkušenosti a vědomosti žáků, na nichž může učitel stavět. Styl vychází z teorie mnohočetných inteligencí a v jeho centru jsou potřeby dítěte, jedná se tedy o styl

pedocentrický. Dominantním prvkem stylu je *vnímání žáků*, na nižší úrovni pak jsou *cíle* a *interakce s žáky*, nejvíce potlačeny jsou *metody a postupy* a znalosti učitele.

Posledním z trojice stylů je **liberální** styl. Jeho cílem nejsou znalosti žáků, znalosti jsou pouze prostředkem k uvádění žáka do vědění, které pomůže vychovat ušlechtilou a kompetentní osobnost s jasnými morálními zásadami. Z toho vyplývá, že základními prvky stylu jsou vzdělávací *cíle* a *znalost učiva*. Zbylé prvky, metody, interakce a potřeby žáků jsou potlačeny (Fenstermacher & Soltis, 2008).

Dalším pojetím vyučovacího stylu může být ten, který vychází přímo z učitelova pojetí výuky. Tyto styly vycházejí z myšlenky, že vyučovací styl je formován především učitelovým pojetím výuky, jeho chápáním učitelské profese, cílů, prostředků. Tento styl rozpracoval například kanadský profesor Dan Pratt. Rozdělil styly podobně jako A. F. Grasha do pěti typů: transmisivní styl, dílenský styl, vývojový styl, pečovatelský styl, sociálně-reformní styl (Mareš, 2013, s. 475). Tento koncept vycházející z učitelova pojetí výuky a s tím spojený nástroj byly vybrány pro zjišťování učitelova vyučovacího stylu (viz kapitola 3.1.1 Výběr dotazníku vyučovacího stylu). Z toho důvodu je nutné se detailněji seznámit se znaky jednotlivých Prattových stylů.

### 2.1.7 Vyučovací styly podle Dana Pratta

Níže specifikované vyučovací styly vzešly z výzkumu prováděného na 253 dospělých a učitelích dospělých[1] z různých zemí. Konkrétně se jednalo o 78 respondentů z Kanady, 59 z Číny, 65 z Hong Kongu, 15 ze Singapuru a 36 ze Spojených států. Každý styl vychází z představy, že je postaven na pěti základních navzájem propojených prvcích: učivu, žácích, učitelích, ideálech (či cílech) a kontextu (či externích faktorech, které mají vliv na výuku a učení). Každý styl se liší v závislosti na tom, jaký prvek nebo prvky u něj převládají (Pratt, 1992).

Každá charakteristika obsahuje hlavní myšlenku stylu, úlohu a úkoly učitele ve výuce a stručně charakterizuje žákovskou úlohu. Je důležité uvědomit si, že každý styl popisuje jinou perspektivu správného vyučování. Co zde však chybí, je charakteristika negativ, která mohou každý styl doprovázet.

**Transmisivní styl**[2]. Tento styl je založen na myšlence, že *efektivní vyučování vyžaduje značnou oddanost látce či učivu*. Pro učitele tohoto stylu je typická zapálenost pro předmět (Pratt & Collins, 2014).

[1] Výzkum nebyl primárně zaměřen na učitele ve školách, ale na učitele dospělých.
[2] Původně nazýván jako Engineering conception, což lze přeložit jako inženýrský styl (Pratt, 1992, s. 210).

Dominantními prvky jsou učitel a učivo. Učitel je v centru dění s důrazem na přenos informací; vyznačuje se efektivním pokrytím všeho učiva, dobře využitým časem a vývojem výukových materiálů. Jeho pozornost je směřována k tvorbě efektivních výukových materiálů a technik. Učivo je upraveno k účinnému předání žákům, jejich potřebám a schopnostem a je systematicky testováno. Jasně specifikuje, co a jak je třeba se naučit. Jedná se tedy o styl ideální didaktické transformace. Tento styl byl identifikován v každé kultuře a to především lidmi, kteří se pohybují v oblasti s jasně definovaným obsahem a dovednostmi, které je potřeba naučit (Pratt, 1992).

U tohoto stylu se mohou vyskytnout určité nevýhody. Může být například obtížné pracovat s lidmi, kteří nechápou logiku učitelova postupu, problematické může být předvídání toho, kde a proč mohou mít žáci problémy s pochopením látky. Učitelé mohou mít problém vymyslet příklad z reálného světa mimo třídu, dále mohou strávit příliš mnoho času výkladem nebo být primárně zaměřeni víc na látku než na žáky (Collins, 2014). Mareš navíc tvrdí, že žáci v tomto případě obvykle volí formu pamětního učení a jeho reprodukci (2013, s. 474).

U tohoto stylu je patrná podobnost s Fenstermacherovým exekutivním stylem a Grashovým expertem. Stejnými atributy jsou jasná didaktická transformace, systematičnost či znalost učiva. U všech těchto stylů je patrná větší soustředěnost učitele na učivo než na žáky.

**Dílenský styl.** U dílenského stylu je hlavní myšlenkou tvrzení, že *efektivní vyučování je proces socializace žáků do nových norem chování a způsobů práce*. Hodně závisí na žákovských schopnostech, učí je především v jejich „zóně rozvoje“, dává jim zodpovědnost a postupně je vede od závislých žáků k nezávislým pracovníkům. Z žáků se tak stávají autonomní jedinci a učitel postupně ustupuje (Pratt & Collins, 2014).

Dominantními prvky jsou opět učitel a učivo, v tomto případě jde o prvky navzájem neoddělitelné, kde učitel je zároveň učivem. Od předchozího stylu se liší způsobem předání znalostí. Učitel je příkladem znalostí a hodnot, které mají být naučeny. Lze to prezentovat tak, že učivo je „vtěleno“ do učitele. Jeho chápání je možné charakterizovat mottem: Vím toho víc, než dokážu říct. Znalosti jsou v tomto případě předávány žákům skrz roli učitele jakožto mentora, kouče či rádce. Učení je něco, co probíhá v průběhu praxe. Proto je tento styl více spojen se způsobem vzdělávání, v němž žák napodobuje svého mistra (Pratt, 1992).

Na druhou stranu učitel může mít občas problém s nalezením relevantních a autentických úkolů pro třídní výuku. Pro mnoho učitelů je obtížné přenést své „řemeslo“ do slov. Často říkají „Já vím co dělat, ale je obtížné říci ostatním, jak to dělat.“ Čím déle

dělají komplex různých úkolů, tím více se z toho stává rutina. Čím větší rutina to je, tím méně je třeba vyjadřovat, jak to děláme. Prostě se to tak dělá (Collins, 2014).

Tento styl se dá přirovnat ke Grashově facilitátorovi. Společným atributem je postupné vedení žáků a vybudování kompetence k samostatnosti jedinců. Autonomie je taktéž pozorovatelná i v dalším z Grashových stylů, a tím je delegátor. Z Fenstermacherových stylů je mu zjevně nejpodobnější facilitační styl, jelikož oba dva staví na žákovských schopnostech a jejich silných stránkách.

**Vývojový styl.** Lze ho charakterizovat heslem, že *efektivní vyučování musí být plánováno a vedeno „z žákovského úhlu pohledu"*. Hlavním cílem učitele je rozvíjet u žáků složitější kognitivní struktury a kritické myšlení. Učitel žáky rozvíjí pomocí efektivního dotazování, dialogickou metodou, a to vše podpořené příklady, smysluplnými pro žáky. Typické jsou problémové úlohy vedoucí žáky od jednoduššího způsobu myšlení ke složitějšímu. Úkoly by však měly být vždy přizpůsobeny úrovni žáků (Pratt & Collins, 2014).

Dominantními prvky jsou žáci (se zaměřením na jejich intelekt) a učitel. Přesto je tento styl více „žákovsko-centrický", zaměřený na jejich rozvoj kognice. Učitelé jsou spíše pomocníci, kteří se snaží v žácích rozvíjet jejich autonomii v otázce uvažování, kritického myšlení. Jsou otevřeni otázkám a více možným odpovědím, berou ohled na individuální rozdíly žáků a staví na tom, co žák už ví. V první řadě však musí učitel rozpoznat formy a hranice žákovského chápání. Poté se snaží v žácích probudit zvědavost a touhu dozvědět se víc. Připravuje žáky k řešení neočekávaných a komplexních problémů. Přičemž důraz je v tomto stylu kladen na jednotlivce, ne na kolektiv (Pratt, 1992)[3].

Nevýhodou tohoto stylu může být obtížné nalezení správné otázky, která vyžaduje čas k uvažování nad odpovědí. S tím je spojen problém časový, každá taková otázka potřebuje delší dobu k uvažování, klid a trpělivost. Pro některé učitele navíc může být obtížné nechat studenty přemýšlet, když vědí správnou odpověď. U problematických úloh mohou někdy učitelé vyžadovat spíše pamatování si a vybavení si látky pro získání správné odpovědi než reflexi, analýzu a zdůvodnění (Collins, 2014).

Tento styl se snaží o to, aby žáci začali přemýšlet a získali určitý kritický vhled. Mezi Grashovými styly je jistá podobnost s osobním modelem, který se snaží o vytvoření určitých postupů myšlení u žáků. Pedocentrické zaměření stylu naznačuje možnou podobnost s Fenstermachrovým facilitačním stylem.

[3] Každý styl má svá specifika v různých kulturách. Například v Číně se tento styl vůbec nevyskytl (Pratt, 1992, s. 214).

**Pečovatelský styl.** Staví na myšlence, že *efektivní vyučování předpokládá, že dlouhodobá snaha a úsilí něčeho docílit pochází ze srdce, ne z hlavy*. Základem tohoto stylu je budování žákova pevného sebevědomí plynoucího z podpory a vhodné motivace ze strany učitele. Tím učitel podporuje klima péče a důvěry, což má u žáků za následek přijímání nových náročných, ale dosažitelných úkolů se snahou se sám dále rozvíjet, a to bez strachu z neúspěchu (Pratt & Collins, 2014). U tohoto stylu není výkon žáka na prvním místě. Důležitý je žákův osobnostní rozvoj, a to za podpory nejen učitele, ale i spolužáků (Mareš, 2013, s. 475).

Jasným dominantním prvkem, který se nachází v centru stylu, je žák (a jeho sebepojetí), vedlejším, částečně upozaděným prvkem, je učitel. Styl je založený na konceptu péče a ohledu na blaho ostatních, ne na povinnostech. Učitel věří žákovi a pečuje o něj, ale zároveň mu staví vysoké nároky. Mezi péčí a nároky, ale také podporou a řízením se snaží udržovat rovnováhu. V tomto případě nejde o kognitivní vývoj jedince, ale jedná se o zlepšení jeho sebepojetí a osobní nezávislost (Pratt, 1992)[4].

Ostatními kolegy může být tento styl vnímán jako nastavení nízkých nároků pro žáky. Může být těžké určit hranici mezi výukou a poradenstvím. Navíc může být velmi obtížné nastavit a udržet rovnováhu mezi péčí a nároky, a to především u různorodých skupin. Učiteli také může až příliš jít o to, aby ho žáci měli rádi (Collins, 2014).

Sebevědomí, podpora, motivace a jasný důraz na vztah mezi učitelem a žákem jsou společnými jmenovateli taktéž pro Grashova facilitátora. U Fenstermachera je velmi podobný facilitační styl, který na přední místo staví vnímání žáků učitelem a vztah mezi nimi.

**Sociálně-reformní styl.** Tento styl tvrdí, *že efektivní vyučování usiluje o změnu společnosti v podstatných věcech*. Učitelé se snaží probouzet v žácích určité hodnoty a ideologie, například kritickou analýzou nějakého textu či diskusí nad určitým tématem. Učitel odmítá současný stav společnosti. Nejde mu o to, jak byla znalost vytvořena, ale za jakým účelem (Pratt & Collins, 2014).

Dominantním prvkem tohoto stylu je idea, ideál či cíl, za kterým byly vědomosti předány, ostatní prvky jsou v pozadí. Každý ideál vychází z určitého přesvědčení. Takovýmto přesvědčením může být například etický kód a s ním spojená svátost lidských práv, dalším je například náboženská doktrína (dodržování božích přikázání), nebo politická ideologie. Výuka vychází z osobního pohledu na ideální společnost a z toho

[4] V každé kultuře může být tento styl vnímán částečně odlišně. Z výzkumu vyplynulo, že u východoasijských učitelů tento styl představuje spíše etické postoje a důraz na kulturní tradice, což se projevuje loajalitou a respektem ke starším členům rodiny. Vedle toho v USA a Kanadě byl u tohoto stylu kladen důraz spíše na osobní význam informací a učení (Pratt, 1992, s. 215).

plynoucí nezbytné změny ve společnosti. Důraz je kladen na sociální, kulturní, politické nebo morální imperativy. Výsledkem toho je, že tento styl přesunul pozornost z mikro záležitostí na makro, nehledá lepší techniky výuky, způsoby vědění, možnosti rozvíjení myšlení či osobního rozvoje. Tento styl klade otázky morální a politické podstaty a staví je nad ostatní. Důraz v tomto stylu není kladen na jednotlivce, ale na kolektiv (Pratt, 1992).

Jedním z problémů se může stát, že žáci nebudou ochotni nebo připraveni přijmout hodnoty svého učitele. Vedle toho probíraná látka může být vedle „kázání" nekvalitně probírána či prezentována. Zároveň však probírané učivo nemusí učiteli nabízet příležitosti pro zamýšlenou změnu (Collins, 2014).

Tento styl je již svým názvem a podstatou příbuzný se Fenstermachrovým liberálním stylem a jeho snahou o předávání spíše morálních hodnot než vědomostí. Mezi Grashovými styly je obtížné vytipovat příbuzný styl, jelikož žádný z nich explicitně neapeluje na změnu společnosti. Jistá podobnost by se mohla vyskytnout u osobního modelu, což by však vyžadovalo morálně vyzrálého učitele působícího na žáky především v hodnotové sféře.

Jedná se převážně o perspektivy či koncepty učitelů, které lze pro potřeby práce jednotně nazývat vyučovací styly, stejně jako je nazývá Mareš (2013). Obecně popisují představy, záměry a opatření učitelů, které v hodinách aplikují.

Z typologie vyplývá, že každý autor může chápat vyučovací styl v jiném konceptu, jiné perspektivě, avšak přesto se mezi všemi výše popsanými styly od různých autorů dají najít jisté shodné prvky. Jelikož Fenstermacher a Soltis vymezují pouze tři styly, je jejich pojetí poněkud generalizované, tudíž každý z jejich stylů může částečně odpovídat několika stylům ostatních autorů, kteří je rozdělují do více specifičtějších typů, jako je tomu například u Pratta nebo Grashy. Komparace ukazuje, že se nevyskytl jediný styl, u kterého by se nedala najít podobnost se stylem jiného autora.

## 2.2 Sociální klima školní třídy

Práce každé skupiny jedinců velmi závisí na mikrosociálním prostředí, ve kterém se pohybují. Jejich chování není ovlivněno pouze osobnostními zvláštnostmi, ale též prostředím, které na každého jedince působí (Čáp & Mareš, 2001, s. 565). Jedná-li se o školu, pak hovoříme o klimatu školy. Jak uvádí Urbánek, „školní klima je vlastně duší a srdcem školy," a ať už se jedná o školu, nebo jinou instituci, klima je vždy významným determinantem výkonu (in Starý, 2008, s. 73).

Jak uvádí Lašek, výzkumy probíhající v minulém století v této oblasti, především ve škole, lze rozdělit do tří skupin. První skupina byla založena na tezi, že hlavním faktorem ovlivňujícím chování žáků ve školním prostředí je učitelův styl řízení. Výzkumnou metodou bylo pozorování nezávislým pozorovatelem a důraz byl zprvu kladen především na působení učitele na žáky.

Druhá skupina se později začala zabývat celkovým sociálním prostředím, v jehož středu pozornosti byla interakce učitel – žáci a současně žák – žák. Zde byl kladen důraz na vnitřní prožívání všech aktérů klimatu a jako nepřímá výzkumná metoda byl využit dotazník a posuzovací škály.

Poslední skupina podle Laška využívala méně frekventovaný směr výzkumu. Střed pozornosti byl kladen na interakce mezi aktéry, jako tomu bylo u předchozí skupiny, avšak způsob získávání dat byl složitější. Jednalo se o komplexní hodnocení klimatu za pomoci kombinace různých metod: pozorování, rozbor kazuistik a dalších dokumentů (2001, s. 36).

V této práci navazuje výzkumná část na přístup druhé skupiny a data o klimatu získává pomocí dotazníků. Ještě předtím je však potřeba seznámit se s poměrně komplikovanou terminologií zkoumaného jevu. Oproti vyučovacímu stylu v českém prostředí je téma sociální klima třídy a klima institucí jako takových zastoupeno častěji. Tímto tématem se i u nás zabývá řada výzkumníků, a proto vznikla řada výzkumných prací (Grecmanová, 2009, s. 293-295). Lze tedy hovořit o relativní jednotnosti pojmu i termínu ve srovnání s pojmem předchozím.

### 2.2.1 Terminologické otázky klimatu

Diplomová práce je zaměřena na hodnocení sociálního či psychosociálního klimatu školní třídy, terminologie zabývající se klimatem je i přes relativní jednotnost velmi rozmanitá, tudíž aby nedošlo k záměně, je třeba jasně vymezit termíny, se kterými zde bude pracováno.

Podobně jako u vyučovacího stylu učitele i zde lze nalézt více variant termínů vztahujících se ke klimatu. Jak uvádí Urbánek, terminologická nejednotnost klimatu je reprezentována termíny, jako je školní prostředí, atmosféra školy, podmínky, situace, pole, kultura školy, duch školy, étos školy, milieu a daly by se nalézt další (in Starý, 2008, s. 72). Jedná se o významově blízké termíny, avšak koncepčně se ne vždy zcela shodují. Mezi nejčastěji používané patří klima, atmosféra a prostředí. Někteří autoři termíny zaměňují, nebo je používají jako synonyma. Například Helus nerozlišuje pojmy psychosociální klima a atmosféra (2007, s. 255), podobně Hvozdík používá paralelně pojmy emocionálna klíma v triede, atmosféra vyučovania a psychologická atmosféra triedy (in Lašek, 2001, s. 39). Proto je nutné tyto základní termíny od sebe navzájem odlišit a jasně vymezit.

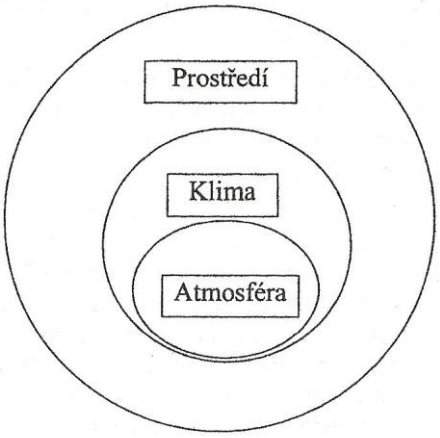
Prvními dvěma pojmy je atmosféra a klima. Podobně jako je tomu v meteorologii, je klima jevem dlouhodobým, stabilním, trvajícím v řádu několika měsíců až let. Naproti tomu atmosféra je stavem okamžitým, proměnlivým, situačně podmíněným, který se může změnit i během jedné vyučovací hodiny (Čáp & Mareš, 2001, s. 568; Starý, 2008, s. 72). Jak tvrdí Lašek, jedná se o „krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě“ (2001, s. 40), jako je tomu například v průběhu výkladu, zkoušení, či při maturitách. Zároveň Lašek tvrdí, že klima i atmosféra oproti prostředí obsahují pouze sociálně psychologickou, vztahovou dimenzi, která je zobrazena na obrázku 4.

Atmosféra je tedy jev, jenž se velice často mění. Impulzem, spouštějícím tyto změny, je tzv. kritická událost, jež způsobuje změnu vnímání a prožívání toho, co se kolem aktérů atmosféry děje, nebo přímo změní jejich jednání. Kritická událost se, jak uvádí Mareš, častěji týká atmosféry, avšak může se týkat i klimatu třídy (Mareš, 2013, s. 591; Čáp & Mareš, 2001, s. 568). Přestože je klima jevem dlouhodobě stabilním, je možné, aby se v průběhu času po určité kritické události změnilo.

Třetím termínem je prostředí, které je oproti dvěma předchozím poněkud obecnějším a obsáhlejším pojmem, což je dáno tím, že prostředí připravuje ‚živnou půdu‘ pro klima (Grecmanová, 2009, s. 292). Celkové prostředí sestává ze dvou hlavních složek. Petr Urbánek je nazývá „měkkou“ a „tvrdou“ složkou klimatu (Starý, 2008, s. 73). Jiří Mareš je nazývá fyzickým a sociálním prostředím, kde sociální prostředí reprezentuje skrytou vztahovou rovinu mezi jednotlivými aktéry klimatu, zatímco fyzické prostředí zahrnuje především aspekty architektonické - řešení učebny a jejího vybavení; hygienické - osvětlení, teplota, větrání; technické - zatemnění, projektory, počítače; ergonomické - vhodnost, tvar a nastavitelnost nábytku, umístění monitorů; akustické - úroveň hluku, odraz zvuku, dozvuk; estetické - barevnost třídy a výzdoba (Mareš, 2013, s. 589). Lašek

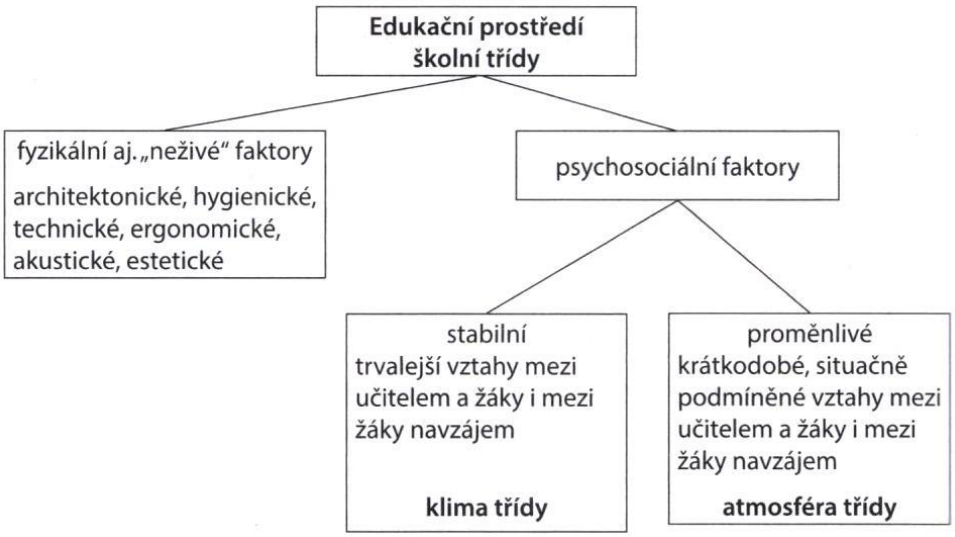
do této složky navíc řadí umístění školy, tedy jde-li o městskou, nebo venkovskou školu, a typ školy – základní, střední, vysoká, nebo učiliště (2001, s. 40).

Jak již bylo naznačeno, atmosféra, klima i prostředí mají mezi sebou určité vazby. Tyto vazby lze podle Laška vyjádřit grafem, viz obrázek 3. Zde je patrná vztahová hierarchie, kde prostředí je nadřazeno klimatu, podobně atmosféra je naopak podmnožinou klimatu. Je zde jistá analogie mezi prostředím – klimatem – atmosférou a učitelovým pedagogickým myšlením – pojetím výuky – vyučovacím stylem.




**Obrázek 3: Vazby mezi pojmy (Lašek, 2001, s. 41)**

Přehledné schéma zobrazující edukační prostředí školní třídy a zároveň vztahy mezi ostatními pojmy a jejich částmi poskytuje Mareš, viz obrázek 4. Toto zobrazení předkládá trochu odlišný pohled na vztahy panující mezi pojmy. Prostředí je opět hierarchicky nadřazeným prvkem, je však děleno na dva faktory, jež prostředí tvoří. Jde o neživé faktory, tvrdou složku, a psychosociální faktory, měkkou složku. Tyto psychosociální faktory se dále dělí právě na stabilní trvalejší klima a situační krátkodobou atmosféru.




**Obrázek 4: Edukační prostředí třídy (Mareš, 2013, s. 590)**

### 2.2.2 Hierarchie klimatu a jeho typologie

Soustředíme-li se nyní pouze na klima, je třeba tento termín opět blíže specifikovat. Neexistuje pouze jeden druh klimatu, může se lišit v závislosti na tom, na co je měření směrované. Nejčastěji se týká třídy, učitelského sboru, výuky, komunikace ve třídě či celkově školy jako instituce, čímž je vymezena zjednodušená typologie klimatu.

Lašek navrhuje rozlišovat klima podle úrovně, na kterou se měření soustředí. Takto by se dalo mluvit o klimatu třídy, klimatu školy, klimatu učitelského sboru, klimatu výuky, atmosféře třídy, atmosféře vyučovací hodiny a dalších. Vedle toho Lašek zmiňuje i klima učitele, které je charakterizováno jako „učitelovy způsoby chování, které určují nebo ovlivňují citové a sociální ovzduší třídy“ (2001, s. 41).

Podobně z hierarchického hlediska by podle Heleny Grecmanové byly obecné typy klimatu řazeny od nejmenšího po největší v tomto pořadí: klima výuky – klima třídy – klima ročníků – klima učitelského sboru – organizační klima – školní klima. Přičemž dále uvádí, že u klimatu výuky hraje významnou roli konkrétní učitel, a to především u tříd prvního stupně. U tříd druhého stupně je klima již ovlivňováno větším počtem vyučujících učitelů, jejich specifiky a vyučovanými předměty. Zde se výrazně uplatňuje vyučovací klima jednotlivých učitelů, které Grecmanová definuje jako „relativně přetrvávající kvalitu vyučovacího prostředí, na kterém se podílí určité seskupení znaků, jež mohou žáci prožívat a jež ovlivňují jejich chování“ (2008, s. 35). Je zde vidět jistá analogie mezi klimatem výuky podle Grecmanové a klimatem učitele podle Laška. Zjevná je i podobnost ostatních typů klimat, které autoři uvádějí.

Pokud se v hierarchii klimatu zaměříme pouze na samotné sociální klima školní třídy, zjistíme, že i toto klima lze rozdělit na jednotlivé typy. Takovou typologii klimatu třídy nabízejí Čáp s Marešem, kteří rozeznávají různé druhy podle toho, z jakých hledisek na daná klimata pohlížíme[5]. Prvním z nich je například hledisko podle stupně školy. Klima tedy lze dále členit v závislosti na tom, zda je zkoumáno klima mateřské školy, prvního, či druhého stupně základní školy, učiliště, vysoké školy a dalších. Nejenom stupeň školy, ale také její typ může hrát svou roli v třídním klimatu. Jiné bude například v sedmé třídě základní školy, jiné v sekundě víceletého gymnázia. Stejně tak se může lišit klima mezi tradiční základní školou a školou aplikující alternativní metody výuky. Pokud se zaměříme pouze na jednu konkrétní školu, či konkrétní třídu, je možné zkoumat klima podle zvláštností vyučovaných předmětů (2001, s. 570). Takto lze zjišťovat rozdíly ve vnímání předmětů naukových a výchovných.

[5] Podrobný typologický výčet viz: Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 570, 571.

Podobných typů dělení klimatu je více. V této práci je však kladen důraz na klima třídy z hlediska zvláštností učitele. I v tomto hledisku nabízejí Čáp a Mareš několik variant, které lze zkoumat. Sem patří například klima třídy, ve které vyučuje učitel začátečník, nebo zkušený učitel, či vynikající učitel, nebo v horším případě učitel s patologickými rysy. V neposlední řadě je možné zkoumat také klima školní třídy, v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly (2001, s. 571). Právě na toto poslední hledisko se soustředí diplomová práce.

### 2.2.3 Determinanty klimatu a jeho znaky

Klima nevzniká z ničeho, ale má někde svůj původ. Každé, ať už školní, třídní, nebo jakékoliv jiné klima je tvořeno aktéry, tedy jedinci, jež svým vnímáním a působením klima vytvářejí. Za tyto aktéry jsou považováni jednotliví žáci ve třídě, skupiny, které žáci v dané třídě tvoří, třídní učitel, nebo učitelský sbor. Každý z těchto aktérů klima vytváří a modifikuje jej (Mareš 2013, s. 592; Mareš & Ježek 2012, s. 8). Lašek navíc zdůrazňuje, že aktéry klimatu „nejsou učitel a žáci, ale učitel společně se žáky (2001, s. 46).

Každé klima je určováno specifickými determinanty, které, jak tvrdí Lašek, „mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu“ (2001, s. 44). Mezi takovéto determinanty jsou řazeny zvláštnosti školy, což značí typ školy, její úroveň či vnitřní pravidla. Dalším určovatelem klimatu jsou zvláštnosti předmětů a pedagogických situací. Zde je podle Laška zastoupena výuka ve třídách, v dílnách, praxe na pracovištích, práce v laboratořích a další specifické práce a pracoviště. Mezi jeden z hlavních determinantů však patří zvláštnosti školní třídy, její celkový vztah s učitelem, vnitřní skupiny, jež ve třídě vznikají a podobně (2001, s. 44). S tím samozřejmě souvisí další činitel klimatu, a to jsou žáci samotní, jakožto individuální osoby se svými specifickými osobnostními charakteristikami, kteří se ve třídě sešli. Tito jedinci se svými dosavadními znalostmi a ochotou učit se modifikují klima celé třídy. Výrazným modifikátorem je také celkový počet žáků ve třídě, a tedy i zastoupení jednotlivých pohlaví (Mareš, 2013, s. 588).

Posledním výrazným determinantem klimatu je samozřejmě učitel, jenž podobně jako žáci svými osobnostními charakteristikami ovlivňuje třídní kolektiv. Jeho osobnost a zvláště jím „preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky“ (Lašek, 2001, s. 44). Více o vztahu klimatu a učitele je popsáno níže.

Díky výše zmíněným determinantům se klima vyznačuje určenými znaky. V první řadě se jedná o skupinový jev, je sociálně konstruované a vzniká interakcí mezi učiteli, žáky a jejich rodiči. Díky tomu je sociálně sdílené a ovlivňované širším sociálním

kontextem, tj. okolními klimaty, umístěním školy, spádovostí a podobně (Mareš, 2013, s. 592; Mareš & Ježek, 2012, s. 8).

### 2.2.4 Pojetí klimatu školy a školní třídy

Fenomén klimatu je již analyzován, terminologie, vztahy mezi termíny a typologie klimat je objasněná, jsou popsáni činitelé, kteří klima vytvářejí a modifikují. Posledním bodem je nutnost vyjasnit, jak klima chápat a jak ho definovat.

Klima je jevem velmi komplexním a těžko uchopitelným. Jeho definice tedy není snadná. V první řadě je třeba definovat pojem hierarchicky vyšší, zahrnující celou instituci, tedy klima školy.

Petr Urbánek chápe klima školy jako stabilní kvalitu, kde podstatou je subjektivní vnímání všech aktérů. Jde tedy o jakýsi kolektivní duch, který má kontinuální povahu, což znamená, že je utvářen událostmi minulými, přítomnými i budoucími (Starý, 2008, s. 74).

Další možností je považování klimatu „za projev celého školního prostředí (kulturní, sociální, personální a ekologické oblasti) ve vnímání, prožívání a hodnocení žáků, učitelů, rodičů a dalších aktérů školního života“ (Grecmanová et al., 2012, s. 6). Zde je vidět přesah klimatu mimo školní instituci, kdy rodiče jsou taktéž považováni za aktéry a tvořitele klimatu. Tato literatura navíc dělí klima školy na tři tradiční druhy: autoritativní, demokratické a liberální.

Pedagogická encyklopedie tvrdí, že „klima školy je odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání, posuzování a hodnocení školního dění jeho stálými aktéry (např. žáky, učiteli, ředitelem a jeho zástupci). Pro pochopení psychosociálního klimatu školy je důležité vědět, že se vytváří dlouhodobě, zatímco atmosféra působí krátkodobě a je situačně podmíněná“ (Grecmanová, 2009, s. 292).

Mareš definuje klima školy jako „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři“ (in Čáp & Mareš, 2001, s. 583).

Pedagogický slovník definuje klima školy jako „sociálněpsychologickou proměnnou, vyjadřující kvalitu *interpersonálních vztahů* a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy“ (Průcha et al., 2013, s. 125).

Soustředíme-li se nyní na klima školní třídy, případně (psycho)sociální klima školní třídy, můžeme v tomtéž slovníku nalézt toto následující vymezení termínu. Klima třídy je „sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání,

hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát“ (Průcha et al., 2013, s. 125).

Mareš a Ježek chápou klima školní třídy jako „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo a/nebo právě odehrává; jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování“ (2012, s. 8). Zde nastává rozpor, jelikož sám Mareš stejným způsobem popisuje psychosociální klima školní třídy (2013, s. 591). Vedle toho opět Mareš s Ježkem upozorňují na rozdílnost mezi psychosociálním klimatem školní třídy a klimatem školní třídy. U psychosociálního klimatu je podle nich kladen důraz „především na subjektivní perspektivu aktérů klimatu (tedy na tom, co leží (…) ve ‚druhém plánu‘ poznávání; co je ‚za kulisami‘ třídy, za tím, jak se chce vyučování v této třídě jevit navenek). Uvedený pohled staví na tom, co je nepřístupné vnějšímu pozorovateli“ (Mareš & Ježek, 2012, s. 8). Helus tyto pojmy nijak nerozlišuje a staví psychosociální a sociální klima třídy na stejnou úroveň (2007, s. 255). Je tedy otázkou, jaký je skutečný rozdíl mezi dvěma výše zmíněnými termíny.

Vedle toho Lašek vidí klima třídy jako „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci“ (2001, s. 40). Termín ‚prožívání‘ v této definici taktéž staví na vnitřních perspektivách aktérů, které jsou vnějšímu pozorovateli uzavřeny. Z toho je možné vyvodit, že koncepční rozdíl mezi klimatem školní třídy a psychosociálním klimatem školní třídy je minimální, pokud vůbec nějaký.

Komplexnější definici klimatu školní třídy poskytuje M. Saldern (1987), který tvrdí, že jde o „relativně přetrvávající, molární a vícedimenzionální seskupení subjektivního vnímání a kognitivního zpracování situačních podnětů, které se odrážejí prostřednictvím jedince v popisu prostředí, struktur a chování ve školní třídě, popřípadě v jejich subsystémech a ovlivňují tvorbu postojů k učební situaci, stejně jako individuální chování“ (in Grecmanová, 2008, s. 34).

Na základě těchto definic lze tedy tvrdit, že klima školy je dlouhodobé subjektivní vnímání školní instituce všemi jeho aktéry, (tedy zaměstnanci školy, žáky i rodiči), které se vyvíjí na základě vzájemné interakce aktérů a působením prostředí.

Vedle toho klima třídy, ať už sociální, nebo psychosociální, je komplexní dlouhodobý jev složený ze subjektivních perspektiv jednotlivých aktérů, které jsou ovlivňovány okolním prostředím jak psychosociálním - měkkým, tak fyzickým - tvrdým. Jedná se o jev stabilní, avšak v delším časovém horizontu proměnlivý.

Je tedy jasné, že jde o stejný fenomén, rozcházející se pouze v měřítku vnímání, a tím i počtem aktérů a specifikací konkrétního prostředí.

### 2.2.5 Vliv učitele na klima

Klima je částečně tvořeno vzájemnou interakcí učitele a žáků, případně učitelů a žáků. Tato interakce je stěžejním prvkem v kontextu této práce, je tedy nutné interakci podrobněji analyzovat.

Psychosociální klima školní třídy je podle Frasera „důležitá determinanta edukačního procesu, která má důležitý vliv na učební výsledky žáků“ (in Mareš, 2013, s. 593). Podobně Urbánek připodobňuje školu k podnikatelské instituci, kde je klima „významnými determinantami výkonu a výrobních efektů“ (in Starý, 2008, s. 73). Je tedy zřejmé, že čím pozitivnější klima v jakékoli instituci panuje, tím efektivnější je její celkový výkon.

Otázkou je, jakou roli hraje učitel v tomto vztahu klimatu a výkonu. Hrabal ml. (1979) tvrdí, že „učitel ovlivňuje svým přístupem k žákům do značné míry sociální atmosféru[6] ve třídě…… Tím, ať už vědomě, nebo mimoděk, přispívá k formování určitých „hnacích sil“ činnosti a výkonu žáků, tím i ovlivňuje – pozitivně nebo negativně – jejich skutečný výkon“ (in Lašek, 2001, s. 38).

V některé literatuře je učitel pokládán za jednu z klíčových postav při utváření klimatu ve třídě. Hvozdík tvrdí, že na utváření výsledné atmosféry (klimatu) třídy se podílí dva determinanty. Prvním je prostředí, fyzické a psychosociální, druhým determinantem je učitel a jeho „spôsob, akým realizuje sociálnu interakciu so školskou triedou“ (1986, s. 169). Podle Hvozdíka je tedy učitel, jeho postoje a komunikace se žáky významným tvůrcem klimatu ve třídě.

K tomu se pojí takzvané preferenční postoje učitelů, které také ovlivňují klima třídy v závislosti na učitelových postojích. Ty se projevují učitelovou pozorností zaměřenou převážně na určité žáky, které častěji nadhodnocují. Je prokázána „přímá vazba mezi preferenčními postoji učitelů a tím, jak klasifikují“ (Lašek, 2001, s. 35). Tyto postoje si učitelé vytvářejí nejen k žákům, ale také k celým třídám. Lašek píše, že tyto postoje mají „vliv na atmosféru, klima třídy, které opět zpětně působí na jednotlivé žáky“ (2001, s. 35).

Vedle toho Lašek upozorňuje na to, že „klima ovlivňuje efektivitu žákova učení a učitelova vyučování, rozvoj jednotlivců, vývoj třídy jako celku“ (2001, s. 36). Zde je důležité uvědomit si vzájemné působení učitele na klima, ale také onoho klimatu na učitele samotného. Klima, které dlouhodobě panuje v určité třídě, může působit na učitele a tím také na jeho vyučovací styl, případně jeho pojetí výuky, ale i obráceně učitelovo vyučování ovlivňuje klima ve třídě. Podobně vztah mezi klimatem a jeho aktéry popisuje Helus, jenž

[6] Zde lze atmosféru chápat též jako klima.

tvrdí, že „psychosociální klima třídy je významným činitelem spokojenosti žáků ve třídě, ovlivňuje jejich učení a výkony, a zpětně působí i na rozpoložení učitele samotného“ (2007, s. 249). Jde vlastně o jakýsi uzavřený kruh. Oba dva jevy jsou dlouhodobé povahy a je pravděpodobné, že jejich vzájemné ovlivňování může trvat v řádech několika měsíců.

# 3 Metodická část

## 3.1 Typologie nástrojů zjišťujících učitelovo pojetí výuky a vyučovací styl

Při zkoumání vhodného nástroje zjišťujícího učitelovo pojetí výuky se vycházelo z Marešova přehledu v Pedagogické psychologii. V ní Mareš tvrdí, že tento jev lze zkoumat dvěma základními výzkumy, a to kvantitativním a kvalitativním. Kvalitativní výzkum zahrnuje několik způsobů možného zkoumání. Mezi základní zjišťovací techniky patří rozhovor nebo polostrukturovaný rozhovor. Jde o to, aby učitel vypověděl, jaký plánuje průběh hodiny, co je jeho cílem, zda předvídá komplikace, zda bere v úvahu své předchozí zkušenosti, ale jde také o zpětnou analýzu hodiny, v níž by zhodnotil klady a zápory hodiny. Zároveň může být učitel požádán, aby si vedl pedagogický deník, do kterého si zapisuje své názory, nebo může být vyzván, aby přemýšlel nahlas o své výuce. To je zaznamenáváno a později analyzováno. Podobně existuje i stimulované vybavování. V tomto případě je výuka učitele nahrávána, posléze je mu záznam puštěn a on komentuje svá konání a zdůvodňuje je.

Další velice náročnou metodou je biografický výzkum. Jde o rekonstrukci důležitých učitelových událostí v jeho pedagogické dráze. Zde se střídají polostandardizované rozhovory s pozorováním ve výuce a následnou analýzou všech dat.

Jinými metodami pro zjišťování učitelových myšlenkových konstruktů a názorů na výuku jsou mapování pojmů a repertoárová mřížka. Tyto metody studují struktury pojmů či tvrzení, které popisují pedagogickou skutečnost.

Podobnou metodou může být například zjišťování učitelových praktických argumentů (tedy výroků týkajících se žáků, výuky, učení, organizace výuky), nebo zjišťování učitelského kréda, například radou začínajícímu učiteli.

Jednou z dalších technik je takzvaná analýza metafor, jež zkoumá učitelův jazyk, jeho definování problémů, či popsání emocí.

Poslední metodou je vyplňování neukončených vět učitelem. Takto učitel zapíše svá stanoviska a názory, které jsou později analyzovány. Příklad této metody je popsán v následující kapitole.

Druhý způsob výzkumu je kvantitativní. Mezi tyto techniky patří dotazníky, ve kterých učitel na daný výrok odpoví z nabídnutých možností, nebo výrok zhodnotí pomocí posuzovací škály. Rizikem této metody je, že není jak ověřit pravdivost odpovědí,

zda je učitel nezkresluje, aby jeho pojetí vypadalo lépe. Pokud ovšem učitel odpovídá svědomitě, nastává riziko, zda takto objektivně opravdu při výuce jedná. Dotazníkovou metodu je možné upřesnit pomocí předložení nasimulované situace, nebo řešením reálných situací pomocí mikrovýstupů. Tyto simulace se následně analyzují a porovnají s výsledky dotazníku. Tím se ovšem z kvantitativní metody stává metoda kombinovaná (Mareš, 2013, s. 460 - 464).

Podobně Mareš popisuje zjišťování vyučovacích stylů učitelů. Ty lze taktéž zjišťovat jak kvantitativními, tak kvalitativními metodami. Mezi kvalitativní řadí opět polostrukturovaný rozhovor či analýzu metafory. Tím však výčet kvantitativních metod končí. Mezi kvalitativní metody patří velmi často používané dotazníky, kterých je celá řada, jsou obecné i specificky zaměřené na určité druhy učitelů. Mareš upozorňuje, že tyto dotazníky slouží většinou pro autodiagnostiku vyučovacího stylu učitele, který má zájem zjistit, ke kterému typu tíhne (2013, s. 476).

UPV i vyučovací styl učitele se tedy zkoumají podobnými metodami. Pro výzkumnou část byla jako nejvhodnější varianta pro zjišťování vyučovacího stylu zvolena dotazníková forma. Vhodné dotazníky a další nalezené nástroje zjišťující styl učitele byly navzájem porovnány, poté z nich byl vybrán jeden výsledný použitý nástroj vhodný pro výzkumnou část.

### 3.1.1 Výběr dotazníku vyučovacího stylu

Výběr nástroje zjišťujícího vyučovací styl učitele byl poměrně problematický, jelikož výzkumy na toto téma nejsou v České republice příliš časté. Jak již bylo řečeno, existují různé kvantitativní i kvalitativní nástroje pro zjišťování vyučovacích stylů. Jelikož vyučovací styl je subjektivní neuvědomovaný jev, je potřeba zkoumat subjektivitu učitele. Takto například pro výzkum učitelova pojetí výuky, které je velmi příbuzné vyučovacímu stylu, vytvořil Mareš dotazník s otevřenými otázkami (1996).

Zmíněný dotazník byl použit v asi nejznámějším výzkumu v České republice, kde se tímto tématem zabývali pánové Mareš, Slavík, Svatoš a Švec, kteří se zaměřovali na učitelovo pojetí výuky. Jejich metody, analýzy, interpretace a závěry byly shrnuty v knize Učitelovo pojetí výuky (1996). K výzkumu využívali stejnojmenný dotazník skládající se z třiceti čtyř otevřených otázek, zaměřených na šest oblastí učitelova pojetí, kterými byly cíle výuky, učivo, žáci, vyučovací metody, učitelé a okolí. Jedná se o dotazník z roku 1987[7]. Samotný dotazník s příslušnou metodikou vyhodnocení nebylo

[7] Mareš, J. (1987). *Dotazník UPV (učitelovo pojetí výuky).* Hradec Králové, LF UK.

možné nalézt. Dalším negativem byla chybějící typologizace pojetí výuky. Namísto toho kniha poskytuje generalizovanou taxonomii pro sebereflexi učitele ve třech úrovních a jejich konkretizujících podúrovních. Jedná se o Rossovu taxonomii pro hodnocení učitelova reflektivního myšlení (1996, s. 26). Ta je doplněna teoretickou úvahou nad vývojem, mírou vyhraněnosti a mírou originality pojetí (1996, s. 14 - 17). Konkrétní typologie však chybí. Vedle toho je nutné podotknout, že se jedná o zjišťování učitelova pojetí výuky, ne přímo učitelových vyučovacích stylů. Avšak pro ne zcela jasné ohraničení obou termínů a jejich vzájemnou provázanost a prolínání by bylo teoreticky možné tento nástroj použít.

Další možný nástroj vychází z konceptu hodnocení učitele na základě zkoumání forem a metod výuky využívaných učitelem. Podobně chápou propojení mezi vyučovacím stylem a metodami výuky Maňák a Švec (2003, s. 37). Nástroj, který se přibližuje tomuto pojetí a hodnotí učitele z tohoto hlediska, se nazývá Metody a formy výuky[8], jehož autorem je RNDr. Vojtěch Žák, Ph.D. Nástroj obsahuje metodiku, hospitační arch a charakteristiky jednotlivých forem a metod. Neposkytuje však typologii učitelů, vychází z metody pozorování a nevypovídá nic o subjektivním pohledu ani názorech učitele.

Více českých nástrojů nalezeno nebylo. Seznam dalších, nyní již anglických nástrojů poskytuje Mareš v Pedagogické psychologii[9]. Dvěma dostupnými elektronickými nástroji byly Teaching Style Inventory (TSI), jehož autorem je Anthony F. Grasha, a Teaching Perspect Invetory, který vytvořili Dan Pratt a John Collins.

První z uvedených, tedy dotazník TSI, je dotazníkem zjišťujícím vyučovací styly učitelů a jejich typologii popsanou výše v kapitole Typologie vyučovacích stylů. Dotazník v anglickém jazyce lze vyplnit elektronicky na internetu[10]. Taktéž byl publikován v knize Teching with Style spolu s metodikou pro vygenerování odpovídajícího stylu. Tento dotazník se skládal ze čtyřiceti otázek a měl sloužit jako nástroj pro sebereflexi učitelů (2002, s. 159). Otázky byly jak v knižní, tak v elektronické podobě stejné, avšak rozdíl mezi nimi byl v hodnotících škálách. Zatímco elektronický dotazník měl pětibodovou hodnotící škálu, kde jedna reprezentovala názor „rozhodně souhlasím“ a pět „rozhodně nesouhlasím“, dotazník v publikaci obsahoval škálu stejně orientovanou, ale sedmistupňovou. Což umožňovalo jemnější hodnocení názorů, avšak takto dlouhá škála může působit negativně na dotazované. Dalším negativem je, že některé z otázek se jeví

[8] Nástroj je volně dostupný na http://www.nuov.cz/ae/jakymi-formami-a-metodami-vyucujeme.

[9] Více viz Mareš, J., (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, s. 479 – 482.

[10] Nástroj je volně dostupný na http://longleaf.net/teachingstyle.html.

jako značně komplikované a jejich překlad do českého jazyka tak, aby byly korespondenty pochopeny, by byl obtížný. Důvodem je také možná rozdílnost edukačního prostředí a jeho chápání učiteli v České republice a Spojených státech. Kvůli těmto komplikovaným otázkám nebyl nakonec dotazník vybrán.

Druhý anglický dotazník, Teaching Perspective Inventory, obsahuje otázky významově velmi podobné s dotazníkem TSI. Avšak otázky jsou v porovnání s TSI jednodušší a pro českého učitele se zdály být relativně pochopitelnější. Dotazník se skládal ze čtyřiceti pěti otázek, z nichž každých patnáct se soustředilo na určitou část učitelova vyučovacího stylu. Těmito třemi částmi byly beliefs, intentions a actions. Beliefs se dá přeložit jako přesvědčení, tedy to, co si dotazovaný učitel o vyučování myslí; intentions jsou učitelovy záměry, otázky se snaží zjistit, čeho se snaží učitel ve výuce dosáhnout; actions lze přeložit jako opatření, tedy to, co a jak často učitel dělá, když vyučuje. Vyhodnocování tohoto nástroje je možné pouze elektronickou formou přes internet. Na dotaz o poskytnutí metodiky k vyhodnocení bylo jedním z autorů, panem Collinsem, odpovězeno, že jde o komplexní kalkulaci náchylnou k chybám, a doporučeno využití internetového zdroje pro výpočet výsledků (Collins, 2014). Výhodou je minimalizace vzniku chyby při vyhodnocování a navíc zde byla možnost při práci s tímto nástrojem a jeho překladem kontaktovat autory dotazníku pro podrobnější osvětlení konceptů u problematických otázek.

Nicméně je nutné přiznat, že v jednom z e-mailů pan Collins prohlašuje, že jde o měření spíše filozofického pohledu na vyučování, nikoli přímo vyučovacího stylu, jako je tomu u Grashy, a nejde ani o zjišťování vyučovacích metod či cílů (Collins, 2014). Dalo by se tedy říci, že podle tohoto tvrzení jde spíše o učitelovo pojetí výuky. Avšak jak uvádí Mareš, učitelův vyučovací styl je ovlivněn „především jeho pojetím výuky“ (2013, s. 467), tedy že z něj vychází. Navíc Mareš sám zahrnuje tento dotazník mezi nástroje zjišťující učitelův vyučovací styl (2013, s. 480). Z důvodů relativní jednoduchosti otázek a možnosti konzultace s autory byl nástroj vybrán pro účely diplomové práce.

### 3.1.2 Překlad dotazníku

**Prvotní překlad.** Překlad jednotlivých otázek nakonec nebyl tak jednoduchý, jak se zprvu zdálo. Aby byl zajištěn co možná nejpřesnější překlad, byl panem Collinsem hned v úvodu korespondence nabídnut a poskytnut anglický postup pro správný překlad nástroje, viz přílohy. Tento postup se skládal ze čtyřiadvaceti kroků. Základem správného překladu, jak pan Collins zdůrazňoval, je tzv. Blind back-translation, tedy zpětný překlad z českého jazyka do anglického a vzájemné porovnání anglických verzí. Podmínkami

tohoto překladu byla spolupráce s rodilými mluvčími a bilingválními profesionály. Při překladu byla snaha se podmínkám co nejvíce přiblížit.

Originální verze dotazníku je volně přístupná v elektronické podobě[11]. Všechny otázky byly zkopírovány a postupně překládány do českého jazyka. Cílem bylo přeložit otázky tak, aby byly srozumitelné pro českého učitele a aby koncept dotazu zůstal stejný. V některých otázkách však byly udělány jisté úpravy, jelikož původní dotazník je směřován k vyučování převážně dospělých, zatímco překlad je zaměřen na učitele základních škol. Z toho důvodu nebyl termín *people* překládán jako *lidé*, ale jako *žáci*. Například v otázce č. 21:

Anglická verze: I expect **people** to master a lot of information related to the subject.

Překlad: Očekávám, že si **žáci** osvojí mnoho informací, které se týkají předmětu.

**Konzultace s expertem.** Výsledný první překlad byl konzultován s učitelem českého jazyka a upraven do srozumitelnější podoby. Následně byly překlad a problematické otázky konzultovány s bilingválním expertem, a to s důrazem na korekci správnosti překladu i konceptu otázek. Navíc byly zkontrolovány i terminologické vztahy mezi anglickými a českými termíny týkající se otázek didaktických a edukačních. Výsledkem byla kontrola a korektura všech dotazů s výjimkami problematických otázek číslo 6, 10 a 30, u kterých nebyl zřejmý jejich význam. Převážně tyto otázky byly následně konzultovány s rodilým mluvčím, který potvrdil jejich nejednoznačnost a doporučil kontaktovat autora nástroje s prosbou o jejich objasnění. V závislosti na doporučení byl kontaktován a o bližší specifikaci daných otázek požádán pan Collins. Následně byly formulace a koncept otázek upraveny.

**Zpětný překlad**. Výsledný dotazník byl předán bilingvistovi neangažovanému v předchozích překladech, aby provedl zpětný překlad (blind back-translation) do anglického jazyka. Nově vzniklá anglická verze byla porovnána s původním dotazníkem dvěma zainteresovanými překladateli. V této fázi byly diskutovány terminologické i koncepční shody a rozdílnosti. Neshody se objevovaly zejména u termínů *teach* (vyučovat) a *learn* (učit), které byly často zaměněné, nicméně vyskytly se i další odchylky, u nichž byly následně prodiskutovány a modifikovány jejich koncepční a terminologické formy.

Z důvodu možné zaměnitelnosti významů slov *učit* a *vyučovat* českými učiteli byla do úvodu dotazníku doplněna poznámka osvětlující význam těchto termínů.

[11] Nástroj je volně dostupný na http://www.teachingperspectives.com/tpi/.

**Pilotní vyplnění a konečná úprava.** Dotazníky byly postupně předloženy čtyřem učitelům k pilotnímu vyplnění a dopsání případných připomínek. Tím byly zjištěny problémy v oblasti hodnotících škál a jejich nepřehlednosti. Hodnotící škála byla přeložena ve stejné formě, jako byl originál převeden z elektronické formy, tedy ve formě zkratek. U části dotazníků zkoumající PŘESVĚDČENÍ učitele vypadala původní škála následovně: **RN** = Rozhodně nesouhlasím **N** = Nesouhlasím **TR =** Těžko říct **S** = Souhlasím **RS =** Rozhodně souhlasím. Výsledný dotaz poté vypadal takto:

11. Efektivní učitelé musí být ze všeho nejdříve experti ve svém předmětu.
○ RN ○ N ○ TR ○ S ○ RZ

Takováto forma hodnotící škály byla nepřehledná a matoucí. Komentáře poukazovaly na vhodnost celých slov místo zkratek. Po diskusi byla jako nejvhodnější zvolena forma konvenční, tedy číselná. Proto byla hodnotící škála upravena následně: **1** = Rozhodně nesouhlasím **2** = Nesouhlasím **3 =** Těžko říct **4** = Souhlasím **5 =** Rozhodně souhlasím. Upravená otázka:

11. Efektivní učitelé musí být ze všeho nejdříve experti ve svém předmětu.
1 2 3 4 5

Podobně byla upravena také hodnotící škála v části ZÁMĚRY a OPATŘENÍ, v níž se zkoumala frekvence daného jevu. Tedy **N** = Nikdy **Z =** Zřídka **O** = Občas **B** = Běžně **V =** Vždy byly přeformulovány do číselné podoby **1** = Nikdy **2 =** Zřídka **3** = Občas **4** = Běžně **5 =** Vždy. Původní dotaz:

16. Mým cílem je připravit žáky na zkoušky.
○ N ○ Z ○ O ○ B ○ V

Upravený dotaz:

16. Mým cílem je připravit žáky na zkoušky.
1 2 3 4 5

Takto upravená forma dotazníku byla pilotními učiteli schválena. Zbylé komentáře se již vztahovaly k otázkám samotným. Učitelé hodnotili některé blíže nespecifikované otázky jako velmi abstraktní a vyžadující pečlivé soustředění.

Jeden komentář tvrdil, že u většiny otázek je možné volit „správné“ odpovědi tak, aby byl výsledek ve prospěch dotazovaného. Některé otázky k tomu jistě mohou svádět, a to především v části ZÁMĚRY a OPATŘENÍ. Zde je nutné spoléhat na svědomitost, upřímnost a subjektivní chápání dotazovaného.

Dále je nutné zmínit, že originální dotazník v úvodu upozorňuje na rozdílné pohledy na výuku a učení. Pokud někdo s určitým stanoviskem souhlasí, musí logicky s jinými nesouhlasit. Není možné, aby učitel souhlasil se všemi tvrzeními, což znamená, že pokud na nějakou otázku odpovídá, staví tím určitý styl do dominantní pozice, zatímco jiný se posouvá do pozice recesivní. Tento úvod nebyl v českém překladu zveřejněn. V pozdější konzultaci však pan Collins upozornil na to, že úvod by měl být i v překladu.

K subjektivitě se váže další komentář týkající se hodnotících škál. Pro jednoho dotazovaného může pojem občas znamenat něco jiného než pro druhého. Například jeden učitel může pokládat za *občas* to, co jiný považuje za *běžně*. To je v pořádku, jelikož dotazník zkoumá subjektivní názory učitele na své vyučování. Tento dotazník nedokáže zkoumat absolutní hodnoty vyučovacích stylů.

Taktéž bylo potřeba upřesnit doplňující otázku: Přibližně kolik procent Vaší pracovní rutiny zahrnuje vyučování ostatních? Jedná se o otázku spíše orientační, ve které měl dotazovaný odhadnout, jaký je poměr vyučování a ostatních činností z celkové pracovní doby. Takto učitel může napsat, že 40 % pracovní doby vyučuje ve třídě a zbylých 60 % dělá přípravy, administrativu, výzdobu školy a další nevýukové aktivity.

Zodpovězené dotazníky byly přepsány do elektronické podoby a následně automaticky vyhodnoceny. Vygenerované výsledky byly zaslány na uvedenou e-mailovou adresu dotazovaného učitele.

Je třeba říci, že webová stránka, na níž se dotazník nalézá, prošla od doby, kdy byly otázky zkopírovány k překladu[12], určitými úpravami. Jednalo se především o změnu prostředí, ve kterém se uživatel pohyboval. Otázky v novém prohlížeči proto byly pro kontrolu porovnány s těmi původními. Pořadí, forma i obsah otázek zůstaly nezměněny.

### 3.1.3 Problematika elektronického dotazníku

Práce s elektronickými dotazníky má svá úskalí, která se projevila v průběhu zadávání odpovědí a generování výsledků.

[12] Otázky dotazníku byly poprvé staženy 11. 7. 2014.

Při vkládání odpovědí do elektronické verze dotazníku bylo zjištěno, že je nutné mít vyplněné všechny otázky. Pokud není jedna z předložených otázek zodpovězena, program neumožní postoupit dál a vyhodnotit výsledky. Takto nastal problém například u jednoho dotazovaného učitele, který u otázky č. 16 nezaškrtnul hodnotící škálu, ale dopsal, že „záleží na žákovi," stejně tak otázku č. 26 komentoval tím, že chce, „aby výsledky zkoušek odpovídaly možnostem žáků". Tyto komentáře jsou naprosto v pořádku, ovšem pro vyhodnocení dotazníku je nutné zaznamenat svou odpověď do hodnotící škály. Proto bylo nutné s některými učiteli projít nezodpovězené otázky ještě jednou a shodnout se na odpovědi, která se jim zdála za daných možností nejvhodnější.

Druhým problémem, který u elektronického vyhodnocování nastal, bylo chybné zobrazení grafu, jenž je výsledkem při zjišťování stylu. Graf zobrazuje pět vertikálních sloupců (pět stylů) a tři horizontální linie, které znázorňují hranici dominantního stylu, střední hodnotu a hranici regresivního stylu. Poslední, regresivní linie při vygenerování odpovědí chyběla. Tato chyba však byla v průběhu psaní diplomové práce vyřešena autory dotazníku a nyní je graf zobrazován správně.

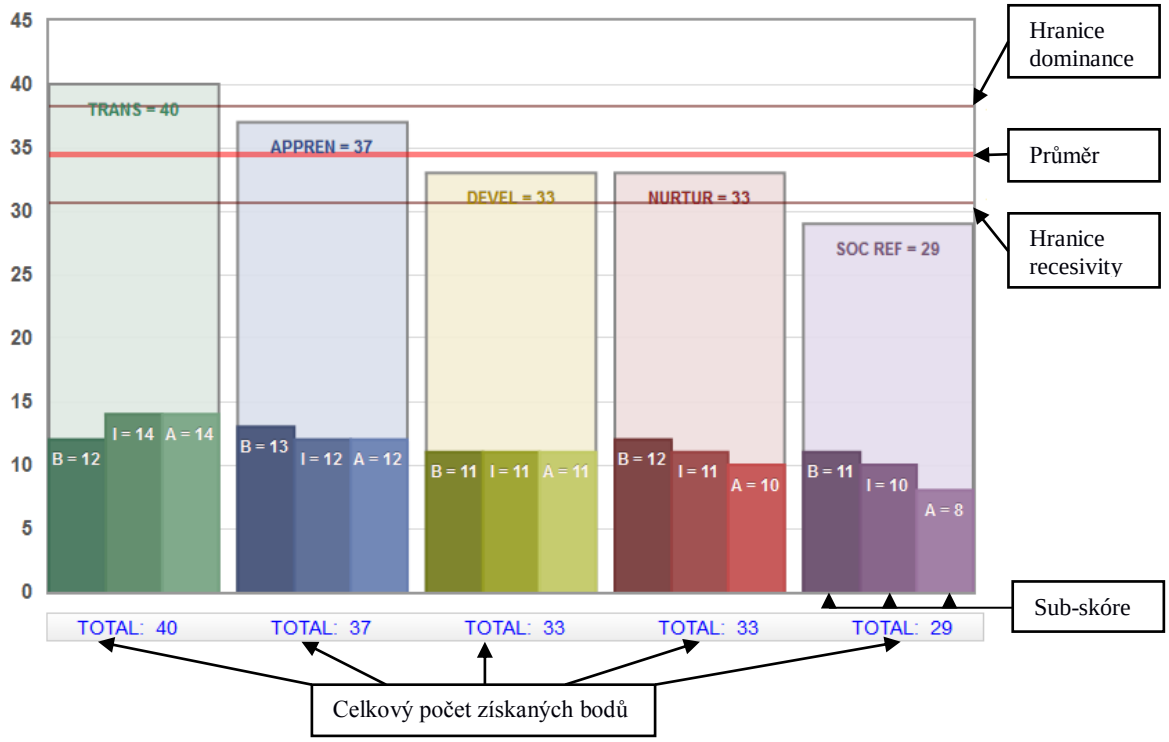
### 3.1.4 Obecná interpretace dotazníku

Výsledkem každého TPI dotazníkového šetření je graf učitelových **perspektiv** či stylů[13]. Ten zobrazuje, ke kterému stylu daný učitel inklinuje nejvíce a ke kterému nikoli. Graf znázorňuje pět vyučovacích stylů: transmisivní, dílenský, vývojový, pečovatelský a sociálně-reformní. Při vyplňování dotazníku každý dotazovaný píše svůj názor na danou otázku, kde každá otázka určitou měrou koresponduje s každým stylem. Před vyplněním dotazníku je tedy dotazovaný upozorněn na to, že pokud souhlasí s nějakým výrokem, pak logicky musí nesouhlasit s některými ostatními. Tudíž není možné souhlasit se všemi výroky, jelikož takovéto výroky představují protikladné názory. Tímto způsobem se posilují určité vyučovací styly, zatímco jiné jsou oslabovány.

Interpretaci grafu lze předvést na výsledku jednoho z pilotních učitelů. Každý styl byl pomocí otázek hodnocen body od 9 do 45. Počet získaných bodů u každého stylu je znázorněn pod grafem nápisem „TOTAL". Na grafu 5 je vidět, že nejvýraznějším stylem se 40 body je styl transmisivní (na grafu znázorněn anglickou zkratkou TRANS). Vedle toho druhým nejvýraznějším stylem učitele je dílenský (APPREN) s hodnotou 37 bodů. Na stejné úrovni jsou styly vývojový (DEVEL) a pečovatelský (NUTUR), oba mají 33 body. Nejméně výrazným je sociálně-reformní styl (SOC REF) s 29 body.

[13] Pro jednotnost bude dále uváděn pouze termín *styl*.

Celkový počet bodů každého stylu říká, zda patří mezi silné styly s hodnotou nad 40 bodů, střední s bodovým rozmezím od 30 do 39, nebo slabé s méně než 30 body.




**Graf 1: Vyučovací styly pilotního učitele 1**

Ze získaných bodů se vypočítá průměr a směrodatná odchylka[14]. Ty definují tři linie, které dále interpretují styly. U předloženého grafu má průměr hodnotu 34.4, v grafu je zobrazen tlustou červenou linií. Přičtením automaticky vypočítané směrodatné odchylky, v tomto případě činí 3.77, dostaneme takzvanou hranici dominance (Dominant Treshold), která má hodnotu 38.17 a je zobrazena horní linií. Naopak odečtením směrodatné odchylky od průměru získáme hodnotu 30.63, což je hodnota hranice recesivity. Jedná se o spodní linii.

Styly, které se dotýkají, či dokonce překračují hranici dominance, v tomto případě jde o styl transmisivní, jsou dominantní. Pokud jsou ovšem sloupce mezi hranicí dominance a hranicí recesivity, jedná se o takzvané podpůrné styly (Back-up). Tyto styly jsou často používány a podporují dominantní styl. Dotýká-li se nějaký sloupec hranice recesivity, nebo je dokonce pod ní, jedná se o styl recesivní, potlačovaný, který učitel ve svých hodinách aplikuje minimálně.

Graf však nezobrazuje jen zastoupení stylů ve výuce, ale také jejich vnitřní vyrovnanost, která je reprezentována takzvanými sub-skóre. Každý sloupec v sobě obsahuje menší podsloupce (sub-skóre), jež jsou onzačovány písmeny B, I, A. Tato písmena reprezentují jednotlivé části dotazníku (každá obsahující 15 otázek) zaměřené

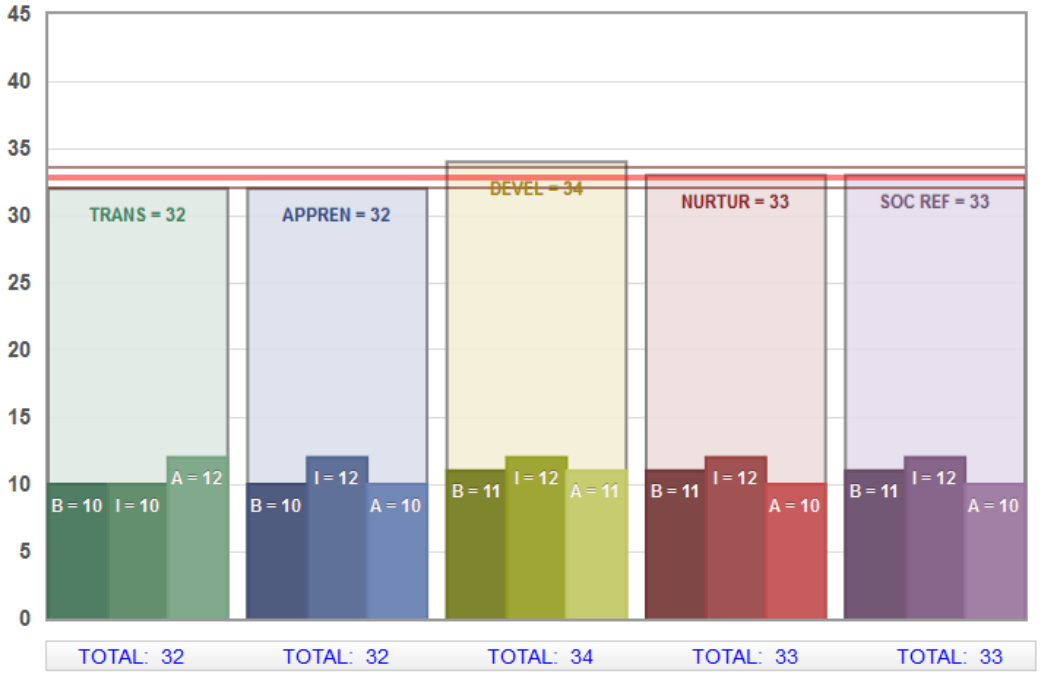
[14] Postup není znám, je prováděn automaticky elektronickou formou.

na učitelovo přesvědčení (B = Beliefs), záměry (I = Intentions) a opatření (A = Actions). Jedná se o jakousi základnu, na které je styl vybudován. Při interpretaci je důležité porovnat tato tři sub-skóre jednotlivých stylů a jejich hodnoty. Pokud nejsou všechny sub-skóre v rozmezí dvou bodů, jde o nesrovnalost mezi tím, v co učitel věří, čeho chce dosáhnout a co pro to dělá. Na takovémto nevyrovnaném základu by styl nemusel fungovat.

Podíváme-li se na graf 1, vidíme, že čtyři styly obsahují poměrně vyrovnané sub-skóre, pouze u posledního sociálně-reformního stylu je viditelný rozdíl mezi přesvědčením a opatřeními. Tento rozdíl říká, že učitel si myslí, že je potřeba modifikovat společnost, ale téměř nic pro to nedělá. Porovnáme-li tento styl s transmisivním, pak vidíme, že učitel je přesvědčen o potřebě faktografických znalostí, snaží se a dělá pro to své maximum.

Tento typ grafu lze nazvat jako vyhraněný typ. Je jasně vidět nejvlivnější styl překračující hranici dominance. Vedle toho je zřetelný recesivní styl, v tomto případě sociálně-reformní, který je upozaděný.

V některých případech však může respondent odpovídat takovým způsobem, že vznikne takzvaný plochý graf. Příklad takového zobrazení je viditelný u druhého pilotního učitele na grafu 2. V tomto grafu se hodnoty jednotlivých stylů pohybují v minimálním rozmezí od 32 do 34.




**Graf 2: Vyučovací styly pilotního učitele 2**

Na tomto grafu je vidět dominantní vývojový styl, dva podpůrné styly, pečovatelský a sociálně-reformní, a dva recesivní styly, transmisivní a dílenský. V tomto

případě by bylo smysluplnější analyzovat sub-skóre a jejich odlišnost. I zde se však jedná o relativní konzistenci a v žádném stylu se sub-skóre neliší o více než dva body.

Obecně je možné takovýto graf interpretovat jako vyrovnaný bez výrazných rozdílů mezi jednotlivými styly učitele. Vedle toho předchozí graf by se dal v obecné rovině interpretovat jako graf učitele, který je znalcem svého předmětu se skvělou schopností didaktické transformace a systematickým předáváním látky. To je silně podpořeno dílenským stylem, jenž hovoří o učiteli jako o odborníkovi a vyznačuje se postupným vedením žáků v závislosti na jejich schopnostech a rozvíjením jejich pracovních kompetencí. Méně už žáky podporuje, motivuje a rozvíjí jejich myšlení. Co však téměř chybí, je snaha o kritické myšlení žáků, zvažování hodnot a tím snaha o změnu společnosti.

V České republice není tento nástroj zatím používán, nelze tedy srovnat tyto grafy s určitými normami a zjistit tím například, jak častá je plochost, či vyhraněnost grafu. Daly by se využít statistické informace nasbírané autory dotazníků, jelikož se ale jedná o zahraniční nástroj, neodpovídaly by výsledky českému prostředí, a tudíž by nebyly příliš směrodatné. Otázkou ovšem je, zda je vůbec možné či smysluplné u subjektivních vyučovacích stylů nějaké standardy tvořit.

Interpretaci grafu lze tedy shrnout do několika hledisek, na která je možné se při rozboru zaměřit. Prvním je vyhraněnost, či plochost grafu. Převyšuje-li některý sloupec výrazně jiné, pak je jasné, že učitelova výuka je silně ovlivněna konkrétním stylem a jeho znaky.

Druhým je relativní výška vertikálních sloupců, které definují, zda se jedná o styl dominantní, podpůrný, nebo recesivní. U této interpretace je důležité seznámit se s tím, co jednotlivé styly reprezentují, a uvědomit si, že každý učitel má v sobě všechny styly, jen se projevují s různou intenzitou.

Třetí možností interpretace je síla stylu, tedy absolutní výška sloupce. Výška může dosahovat hodnot v rozmezí od 9 do 45 bodů. Zjednodušeně se dá k jednotlivým stylům říci, zda jsou silné, tedy s hodnotou nad 40, střední v rozmezí mezi 30 až 39, či slabé v rozmezí 29 a méně. V obou výše zobrazených grafech převažuje střední síla stylu, pouze u pilotního učitele 1 je transmisivní styl na hodnotě 40 bodů, v tomto případě jde o silný styl, ale sociálně-reformní styl je na 29 bodech, jedná se tedy o styl slabý.

Čtvrtou interpretací je detailní porovnávání jednotlivých sub-skóre, tedy zjišťování vnitřní konzistence jednotlivých stylů. Pozornost by měla být věnována vnitřním hodnotám, které se rozcházejí v intervalu tří a více bodů.

Dalším krokem při autoevaluaci učitele je jeho subjektivní zhodnocení stylů, jejich kritické posouzení a zvážení, zda s takovýmto rozvržením vnitřně souhlasí.

## 3.2 Volba nástroje pro zjištění sociálního klimatu

Zjišťování sociálního klimatu na českých školách je v porovnání s vyučovacím stylem poměrně častým jevem. Záleží však na tom, jaké klima konkrétně se zjišťuje. Jak již bylo řečeno, existuje několik druhů klimat, která se ve školství vyskytují. Nejčastěji se jedná o klima školy, nebo školní třídy. Tyto jevy lze podle Petra Urbánka zkoumat několika způsoby. První možností přímého zkoumání klimatu je pozorování, tj. zjišťování vnějšího pohledu, což není v souladu s důležitým atributem klimatu, tedy jeho subjektivní stránkou složenou z chápání klimatu jeho jednotlivci. Pozorováním nelze zjistit vnímání jednotlivých aktérů, vztahy mezi nimi či různé aspekty jejich prožívání. Vedle toho druhou, nepřímou metodou zjišťující klima může být analýza žákovských dokumentů, například slohových prací, školních časopisů a podobně. Na takovéto analýze však nelze postavit hodnocení klimatu; jedná se spíše o doplňující zdroj informací konkrétněji vykreslujících klima. Dalšími možnostmi pro měření klimatu mohou být sociometrická šetření, či dotazování aktérů individuálně, nebo formou dotazníků. Dotazníky mají řadu benefitů, mezi něž patří hromadný sběr dat, jednoduchost, rychlá analýza dat a zaměření se na subjektivní hodnocení jevu dotazovanými. Urbánek však připouští, že pro nejrealističtější vyobrazení klimatu v dané skupině lidí je samozřejmě nejlepší vzájemná kombinace více, nebo všech metod (Starý, 2008, s. 76).

Podobné možnosti zkoumání předkládá Lašek. Ten tvrdí, že v České republice není zkoumání klimatu nijak systematické, jako je tomu například v Austrálii nebo USA, kde mají se zkoumáním klimatu již dlouholetou praxi. Výzkumníci klimatu se tak dají rozdělit do tří základních skupin v závislosti na tom, jaké metody pro zjišťování jevu používají.

První skupinou jsou pozorovatelé. Tato metoda je poněkud starší a zaměřuje se na získávání objektivních dat třetí osobou, což, jak zmínil již Urbánek, není v souladu se subjektivním vnímáním klimatu aktéry. Druhou metodou, využívanou k získávání dat pro hodnocení klimatu, je dotazníková forma s hodnotící škálou. Zde Lašek koresponduje s Urbánkem a taktéž uvádí řadu výhod, které dotazník přináší. Jsou to zejména pozorovateli na první pohled skryté psychologické skutečnosti, jako například vazby mezi aktéry, přátelskost a vliv na učení ve škole. Další výhodou podle Laška je, že „žák se tak dostává do role hodnotitele nejen klimatu, sebe a spolužáků, ale hodnotí i práci učitele“ (2001, s. 48). Lašek však také varuje před nekvalifikovaným používáním dotazníků. V této situaci se může stát, že učitel se nemusí snažit o celkové zlepšení výuky, ale pouze o získání bodů u žáků (2001, s. 48). Třetím způsobem zjišťujícím klima není kombinace předchozích metod, ale metoda zúčastněného pozorování založená na dlouhodobém,

časově náročném docházení do třídy, kdy pozorovatel se postupně stává součástí kolektivu a může tak pronikat do podstaty psychologických skutečností. Nevýhodou je časová i personální náročnost metody a také riziko toho, že určité skryté, podstatné skutečnosti nebudou pozorovateli zpřístupněny, nebo si jich nevšimne a nepopíše je (2001, s. 48).

Mareš pohlíží na zjišťování klimatu z hlediska kvalitativního, kvantitativního a smíšeného přístupu. Kvantitativní přístupy dělí na slovní a obrazové. Mezi slovní patří například vyprávění žáka či učitele, polostrukturovaný rozhovor s jednotlivcem nebo skupinou, přemýšlení nahlas nad dotazníkem a následná analýza výroků, psaní deníku žákem či učitelem, doplňování neukončených vět, analýza třídních dokumentů třetí osobou a další metody. Mezi obrazové se řadí kresby žáků, karikatury, komentování fotografií zachycujících dění ve třídě nebo komentování videozáznamu z vyučování. Každá tato metoda je následně podrobena pečlivé analýze (2013, s. 594).

Dominantní metodou pro zjišťování klimatu je však podle Mareše dotazníkové šetření, jenž patří do kvantitativních metod. Některé dotazníky umožňují zkoumat takzvané aktuální a preferované klima. První typ zkoumá klima, které ve třídě momentálně panuje, zatímco ten druhý zjišťuje, jaké klima si žáci ve třídě přejí. Při komparaci těchto dvou dotazníků platí přímá úměrnost, tedy čím větší jsou rozdíly ve výpovědích, tím horší klima ve třídě panuje a naopak. Vedle toho se mohou dotazníky dělit také podle jejich zaměření. Prvním typem je generický dotazník, který zkoumá klima obecně bez konkrétnějšího zaměření. Naopak druhý typ je specifický, ten diagnostikuje klima například v různých hodinách či předmětech s důrazem na učitelovu klíčivou roli při řízení výuky (2013, s. 594 – 596).

Z těchto důvodů a díky specifičnosti výzkumu byl jako nejvhodnější nástroj pro získávání informací o klimatu třídy zvolen dotazník, jenž se zaměřuje na subjektivní hodnocení aktérů a jehož vyhodnocení je relativně rychlé. Navíc je potřeba zaměřit klima třídy v závislosti na určitém učiteli, což určité dotazníky umožňují.

Informace získané dotazníkem by bylo možné podpořit analýzou studentských prací, tedy slohovou prací zadanou na téma vyučování konkrétního učitele. Stejně tak by bylo možné dodatečným pozorováním potvrdit výsledky dotazníkového šetření. Tyto metody však nejsou potřeba pro získání základního obrazu klimatu ve třídě, neboť jak tvrdí Urbánek, „nelze si ale představovat, že diagnostika sociálního klimatu přináší vždy zcela jednoznačný nebo nezpochybnitelný výsledek (…). Zjištěné výsledky nejsou vždy zcela přesné a ani úplně spolehlivé, mají více orientační povahu“ (in Starý, 2008, s. 76).

### 3.2.1 Výběr dotazníku sociálního klimatu

Pro výzkum sociálního klimatu školní třídy na druhém stupni základní školy bylo vybíráno mezi třemi dotazníky, které bylo možné pro daný úkol využít. Prvním nástrojem byl dotazník paní profesorky Heleny Grecmanové, jehož vývoj je popsán ve Sborníku XI. konference ČAPV[15]. Tento nástroj obsahuje šedesát položek, které respondenti hodnotí odpověďmi typu „*ano*“, nebo „*ne*“, jež jsou úzce zaměřeny na zkoumání vyučovacího klimatu konkrétního učitele. Tyto položky byly rozděleny do deseti základních faktorů: vzájemné vztahy mezi studenty ve třídě, pohotovost k výkonu, kooperace, podpora učení, koncentrace na učení, pořádek a organizovanost vyučování, jasnost pravidel, posuzování a hodnocení studentů, rozmanitost a participace ve vyučování, učitelovo nadšení a rozhled. Tyto faktory tedy zjišťují, jaké klima učitel vytváří během působení na žáky při své výuce. Tento dotazník nezkoumá preferované klima, je zaměřen pouze na klima aktuální. Úskalím tohoto nástroje bylo, že nezjišťuje komplexní sociální klima školní třídy tak, jak vyplývá z názvu diplomové práce. Z toho důvodu nebyla finální podoba nástroje ani jeho metodologie dále vyhledávána (Grecmanová, 2003).

Druhým dotazníkem, vhodným pro zjištění sociálního klimatu třídy na druhém stupni, byl nástroj uvedený v cílech diplomové práce, dotazník Classroom Enviroment Scale (CES), jejž v roce 1986 vytvořili B. J. Fraser a D. L. Fisher a z anglického originálu v roce 2001 přeložili J. Mareš a J. Lašek. Dotazník má formu jak aktuální, tak preferovanou. Obsahuje celkem dvacet čtyři položky, které respondent hodnotí odpověďmi „*ano*“, nebo „*ne*“. Otázky zjišťují šest faktorů: angažovanost žáka, vztahy mezi žáky, orientaci žáků na úkoly, učitelovu pomoc a podporu, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel. Z těchto proměnných se do kontextu učitele dají zapojit pouze poslední tři proměnné, což znamená dvanáct otázek z celkového počtu. Dotazník je navíc koncipován na celkové klima vytvářené okolním prostředím i interakcemi mezi všemi aktéry. Vedle toho se jedná o dotazník původně anglický, tedy vytvořený pro hodnocení částečně odlišného prostředí.

Přestože se jedná o velmi kvalitní a ověřený nástroj, byl pro hodnocení klimatu ve třídě vybrán dotazník Klima školní třídy, jehož autory jsou J. Mareš a S. Ježek. Jedná se tedy o domácí nástroj sloužící k autoevaluaci školy v českém prostředí. Nástroj dokáže

[15] Více viz Grecmanová, H. (2003). Optimalizace dotazníku vyučovacího klimatu. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Brno: Paido, s. 13.

zkoumat až jedenáct škál, sedm fixních a čtyři volitelné, přičemž každá škála se skládá průměrně z pěti otázek. Mezi fixní faktory jsou zařazeny: vztahy spolužáků, jejich spolupráce, opora od učitele, rovný přístup učitele, přenos naučeného mezi školou a rodinou, soutěžení mezi žáky, dění o přestávkách. Volitelné škály zahrnují možnost diskutovat během výuky, iniciativu žáků, snahu žáků a snahu zalíbit se okolí. Při zadání kompletního dotazníku žák odpovídá na padesát tři otázky a své odpovědi zaznamenává vždy do pětibodové hodnotící škály, kde 1 znamená *nesouhlasím* a 5 znamená *souhlasím*.

Výhodou tohoto dotazníku je, že se současně zaměřuje na evaluaci zadaného učitele. Žáci tedy, podobně jako u dotazníku CES, hodnotí v některých proměnných požadovaného učitele, avšak dotazník Mareše a Ježka nabízí minimálně čtrnáct položek hodnotících učitele. Tyto položky náleží do tří faktorů, které lze označit jako **explicitní** a kde je zřejmé, že se jedná o hodnocení vyučujícího. Vedle toho dotazník obsahuje řadu dalších otázek, které nepřímo poukazují na vliv učitele. Takovéto proměnné lze označit jako **implicitní**, kde vliv učitele není zcela zjevný, nebo je diskutabilní. U zbylých proměnných není jisté, do jaké míry je daný jev ovlivněn učitelem. Zde může hrát velkou roli žákovo vlastní přesvědčení, rodina a výchova, či další aktéři klimatu.

Rozdělení škál mezi explicitní, implicitní a volné bylo prováděno skupinou tří pedagogických pracovníků, kteří postupně diskutovali a hodnotili jednotlivé proměnné a zvažovali jejich možnou propojenost s konkrétním vyučujícím.

Při rozřazování otázek se postupovalo následně. Po rozboru jednotlivých otázek v každé škále byly proměnné jednoznačně explicitní značeny číslem jedna, implicitní číslem dva a volné číslem tři. Z těchto čísel se vypočítal průměr, který určil, do které kategorie má škála patřit. Pro znázornění hodnot přiřazených k jednotlivým proměnným byla využita původní hodnotící škála.

**Škála 1: Dobré vztahy se spolužáky**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/ kamarádek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Tato škála s průměrem 3,8 byla jednoznačně začleněna mezi **volné**. Žádná proměnná nevyjadřuje souvislost mezi konceptem otázky a návazností na učitele. Pokud by zde nějaký vztah byl, vyskytoval by se mezi více učiteli.

**Škála 2: Spolupráce se spolužáky**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/ učitelka předložil/ předložila. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Přiřazení této škály bylo o něco obtížnější, jelikož spolupráce se spolužáky může být ryze záležitostí žáků a vztahů mezi nimi, tomu by odpovídaly otázky číslo 3 a 5. Naproti tomu zbylé otázky (1, 2, 4) již v sobě mohou zahrnovat i snahu učitele podporovat mezi žáky diskusi, spolupráci či toleranci. Nicméně výsledný průměr této škály činil 2,0, proto byla zařazena mezi **implicitní.**

**Škála 3: Vnímaná opora od učitele**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Tomuto učiteli/Této učitelce na mně velmi záleží. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Tento učitel/Tato učitelka se mi snaží pomáhat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Tento učitel/Tato učitelka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Tento učitel/Tato učitelka mi pomůže, když budu mít problémy s učením. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Tento učitel/Tato učitelka se se mnou baví, nepřehlíží mě. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Proměnné této škály jednoznačně reprezentují interakci mezi učitelem a žáky jak po stránce emocionální, tak facilitační ze strany učitele, nebo vyjadřující respekt k žákovi. Jedná se tedy o škálu **explicitní.**

**Škála 4: Rovný přístup učitele k žákům**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Tento učitel/Tato učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Tento učitel/Tato učitelka mi pomáhá stejně jako ostatním. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Tento učitel/Tato učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Když se mi něco podaří, tento učitel/tato učitelka mě pochválí stejně jako spolužáky. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Stejně jako předchozí škála i tato vyjadřuje jasné zaměření proměnných na konkrétního učitele, patří tedy taktéž mezi škály **explicitní.**

**Škála 5: Přenos naučeného mezi školou a rodinou**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Co jsem se naučil/a v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Proměnné 1 a 5 jasně naznačují přenos znalostí z rodiny do školy, zde učitel nemá žádné zastoupení. Otázka 3 je jasně zaměřena na zkoumaného učitele; 2 a 4 částečně zahrnují daného učitele, ale navíc hodnotí i ostatní vyučující v dané třídě. Určení kategorie bylo nejasné, průměr 2,4 zařadil tuto škálu mezi **implicitní.**

**Škála 6: Preference soutěžení ze strany žáků**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Rád soutěžím se svými spolužáky. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním spolužákům. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Jsem rád, když se dozvím, jestli mi práce daří lépe než většině mých spolužáků. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Opět se jedná o nejasnou proměnnou. V tomto případě jde, jak píše Mareš a Ježek, do značné míry o individuální charakteristiku žáka. Přesto se zde může vyskytovat snaha učitele o budování spolupráce mezi žáky (2012, s. 22). Jistou roli zde může hrát způsob učitelova hodnocení žáků – hodnotí-li učitel práci žáků individuálně, nedává jim tolik poznat, kdo práci zvládl lépe než někdo jiný, a u žáků tak spíše nevzniká pocit „Anička je opět lepší než já“. Naopak srovnává-li učitel žáky mezi sebou, tyto pocity podporuje. Průměr hodnocení této škály byl 2,4. Z těchto důvodu byla tato škála označena jako **implicitní**.

**Škála 7: Dění o přestávkách**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. O přestávkách si často přeji víc klidu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Dění o přestávkách je jevem, který se netýká konkrétních hodin zkoumaného vyučujícího, jde o jev mimo přímé působení učitele a více zjišťuje vnitřní vztahy mezi žáky. Pokud by měl učitel nějaký vliv v této škále, pak by nebyl sám, ale šlo by o působení celého sboru, a to především učitelů majících během přestávek dohled na chodbách. Tato škála s průměrem 2,75 tedy byla definována jako **volná.**

**Škála 8: Možnosti diskutovat během výuky**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. U tohoto učitele/této učitelky můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ní/m během hodiny. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Tento učitel/Tato učitelka se mě ptá, co si myslím. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Tohoto učitele/Této učitelky se mohu během hodiny na cokoliv zeptat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Možnost diskutovat je třetí jednoznačně **explicitní** škálou z celého dotazníku, která zkoumá přímé působení učitele na žáky.

**Škála 9: Iniciativa žáků**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Když nám dá učitel/učitelka složitější problém, snažím se zjistit si sám/sama odpověď. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

V proměnných 1 a 2 je možné vidět snahu učitele probouzet v žácích badatelského ducha či samostatnost. U zbývajících otázek jde spíše o samotného žáka. Tato škála s průměrem 2,75 byla definována jako **volná**, tedy bez přímého působení učitele na žáky.

**Škála 10: Snaha žáků učit se**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Obvykle dávám pozor hned od začátku hodiny. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Vím, co se chci v tomto předmětu naučit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Při vyučování v tomto předmětu dávám pozor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. V tomto předmětu se snažím opravdu porozumět tomu, co se učíme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Vím, jak moc musím pracovat, abych předmět úspěšně zvládl/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Proměnná číslo 3 jasně odkazuje na žáka samotného. Ostatní proměnné v této škále však mohou být vnímány prostřednictvím motivace, kterou učitel předává žákům, či jasné definování cílů a požadavků, které učitel vyžaduje po žácích. Průměr hodnocení jednotlivých položek je 1,57. Jde tedy o škálu **implicitní.**

**Škála 11: Snaha zalíbit se okolí**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Říkám spíš to, co chce učitel/učitelka slyšet, než to, co si doopravdy myslím. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám/sama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. To, co si doopravdy myslím, si nechávám raději pro sebe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Podle autorů dotazníku vypovídá tato škála o míře žákovské konformity v kontextu jejich komunikace. Přestože jde především o individuální charakteristiku žáka (podobně jako u škály 6), i v této škále může učitel hrát z určitého úhlu pohledu významnou roli. Proměnná číslo 1 může opravdu vypovídat o tom, že žák odpovídá způsobem, jímž by se učiteli zalíbil, zároveň však lze na tuto otázku pohlížet i z jiného úhlu. Žák učitele zná a ví, že učitel se o žákovy názory nezajímá, případně chce slyšet pouze své definice, tudíž žák postupuje cestou nejmenšího odporu. Vedle toho je možné proměnnou číslo 2 interpretovat

tak, že žák nad otázkou přemýšlí, hodnotí úvahy ostatních, nechává je hovořit a dává tím ostatním prostor projevit se tak, jak je to učitel učil.

Otázka číslo 4 může znamenat to, že žák je opravdu uzavřený, a takoví ve třídách bývají.

Přestože jde o poměrně nejasně zařaditelnou, diskutabilní škálu, byl jí přiřazen status **implicitní**.

Mezi explicitní patří tedy škály 3 – *vnímaná opora od učitele*, 4 – *rovný přístup učitele k žákům* a 8 – *možnost diskutovat během výuky*.

Implicitní zahrnují škály 2 – *spolupráce se spolužáky*, 5 – *přenos naučeného mezi školou a rodinou*, 6 – *preference soutěžení ze strany žáků*, 10 – *snaha žáků učit se* a 11 - *snaha zalíbit se okolí*.

Volné škály zahrnují 1 – *dobré vztahy se spolužáky*, 3 – *dění o přestávkách* a 9 – *iniciativa žáků*.

### 3.2.2 Úprava dotazníku

Dotazník Mareše a Ježka poskytuje proměnné rozdělené do jednotlivých faktorů. Bylo tedy třeba dotazník přepsat a jednotlivé otázky zpřeházet. Zároveň některé otázky obsahovaly formulaci „tomuto učiteli/této učitelce“, případně „tento učitel/tato učitelka“. Aby byl dotazník pro děti přátelštější a nemátl je, byl tento výraz nahrazen pojmem „paní učitelce“ a „paní učitelka“. Jelikož bylo zadávání dotazníků zaměřeno na dvě konkrétní učitelky (viz níže), mohla se tato formulace v ženském rodě použít u všech tříd. Tato úprava se týkala celkem patnácti položek z celkového počtu padesáti tří položek.

Původní forma: „Tento učitel/Tato učitelka se mi snaží pomáhat.“

Upravená forma: „Paní učitelka se mi snaží pomáhat.“

Vybraný dotazník se zaměřuje na hodnocení klimatu u konkrétního učitele v konkrétním předmětu. Při vyplňování dotazníku zapisují žáci jméno učitele a předmět, který hodnotí. Pro výzkumnou část diplomové práce je důležité především zaměření na výuku daného učitele v jeho předmětech, a to ve všech, ne pouze v jednom. Proto druhou úpravou byla změna termínu „v tomto předmětu“ na novou frázi „v těchto předmětech“. Důvodem bylo, že zkoumané učitelky učily vždy více než jeden předmět. Tato změna byla provedena u šesti otázek.

Původní forma: „Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.“

Upravená forma: „Mám v těchto předmětech stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.“

Úprava otázek se týkala především jejich formy, nikoli jejich konceptu. Nová forma se zaměřuje více na konkrétního učitele a předměty, jež v dané třídě vyučuje, čímž pomáhá žákům se lépe soustředit na hodnocení daného vyučujícího.

## 3.3 Komparace dotazníků třídního klimatu a vyučovacího stylu

Podobnost zkoumaných jevů je možné podpořit srovnáním jednotlivých proměnných obou nástrojů. Při práci s tak různými dotazníky sledujícími odlišné jevy je možné si povšimnout podobnosti některých proměnných. Na těchto podobných otázkách je možné ilustrovat propojenost či vztah mezi sociálním klimatem třídy a vyučovacím stylem učitele.

Níže jsou uvedeny příklady takovýchto vazeb. Otázky označené zkratkou KT jsou součástí dotazníku sociálního klimatu třídy, zatímco zkratka VS odkazuje na učitelův vyučovací styl.

Je možné, že ne všichni mohou souhlasit s podobností komparovaných otázek. Jde opět spíše o subjektivní vnímání. I přesto je možné rozdělit otázky na explicitní, kde je vazba mezi proměnnými zjevná, a implicitní, ve kterých jde spíše o subjektivní vnímání otázky a jejího konceptu.

První skupina proměnných je zaměřena na prožívání a emoce žáků a na způsob, jakým s nimi učitel zachází, zda je ignoruje, nebo na ně klade důraz.

- (KT) 25.[16] Paní učitelka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.
- (VS) 4. Je důležité brát na vědomí emoční reakce žáků.
- (VS) 39. Podporuji žáky ve vyjadřování pocitů a emocí.
- (VS) 44. Sdílím s žáky své vlastní pocity a očekávám od nich to samé.

Další otázky poukazují na přenos vědomostí mezi školou a rodinou či reálným světem. Žáci hodnotí, zda se jim věci, které se naučili ve škole, hodí i mimo ni. U učitelů se vedle toho zjišťuje, zda jim jde o tuto aplikaci znalostí, či nikoli.

- (KT) 30. Co jsem se naučil/a v těchto předmětech ve škole, se mi hodí doma.
- (KT) 38. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.
- (VS) 12. Znalosti a jejich praktické využití není možné oddělovat.
- (VS) 17. Mým cílem je ukázat, jak jednat, či pracovat v reálných situacích.
- (VS) 22. Očekávám, že žáci budou vědět, jak aplikovat učivo v reálném prostředí.
- (VS) 32. Propojuji učivo s reálnými podmínkami praxe a aplikace.
- (VS) 37. Sloužím jako vzor dovedností a metod dobré praxe.

[16] Čísla otázek odpovídají dotazníkům, které byly použity pro výzkum, viz přílohy.

Do této kategorie patří částečně i otázka KT číslo 16 „Co jsem se naučil/a v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.“ Je však zaměřena na různé předměty různých učitelů, nikoli pouze na předměty zkoumaného pedagogického pracovníka.

V této části jde o to, že učitel dává žákovi najevo, že je pro něj důležitý, zbytečně ho neodbývá, nedělá rozdíly mezi jednotlivými žáky a není tolik ovlivněn preferenčními postoji v otázce hodnocení žáků. Tím v žácích vytváří pocit sebeúcty a sebedůvěry.

- (KT) 7. Paní učitelce na mně velmi záleží.
- (KT) 32. Paní učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.
- (KT) 52. Paní učitelka se se mnou baví, nepřehlíží mě.
- (VS) 9. Mou prioritou ve vyučování je budovat v žácích sebejistotu.
- (VS) 19. Mým cílem je vybudovat sebedůvěru a sebeúctu u žáků.
- (VS) 24. Očekávám, že žákům prostřednictvím mé výuky stoupne jejich sebeúcta.

S předchozími proměnnými částečně souvisí i ty následující. Taktéž jde o budování jistoty v žákovi a rovného přístupu ke všem žákům. Nicméně v tomto případě jde především o pochvalu žáka ze strany učitele.

- (KT) 48. Když se mi něco podaří, paní učitelka mě pochválí stejně jako spolužáky.
- (VS) 34. V práci či příspěvku každého žáka najdu něco, za co ho pochválím.

Vedle pochvaly učitele je též důležité informovat žáky o tom, co všechno je nutné udělat pro splnění konkrétního předmětu. Jde tedy o to, zda učitel jasně definuje své cíle a požadavky kladené na třídu a zda tomu odpovídá jasně směřovaná energie žáků.

- (KT) 43. Vím, co se chci v těchto předmětech naučit.[17]
- (KT) 53. Vím, jak moc musím pracovat, abych tyto předměty úspěšně zvládl/a.
- (VS) 1. Učení žáků je lepší, když mají předem určené cíle.
- (VS) 41. Snažím se vždy o to, aby žáci věděli, co se mají naučit.

Další podobnost je možné pozorovat u otázek zjišťujících způsob práce žáků. V tomto případě je zjišťováno, zda jde učiteli o předávání zcela nových informací, aniž by bral v úvahu znalosti, jimiž žáci disponují, nebo zda nové informace staví na základech již získaných vědomostí. Takovýmto způsobem může být například skupinové řešení problémových úloh.

[17] Jde samozřejmě o to, zda tuto skutečnost ví žák vnitřně, nebo zda ví, co po nich učitel vyžaduje. Otázka spíše inklinuje k první možnosti, tedy přesvědčení žáka. V tom případě by měla být otázka z této části vyňata.

- (KT) 13. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly, či problémy, které nám paní učitelka předložila.
- (VS) 3. Učení závisí ze všeho nejvíc na tom, co už žák ví.
- (VS) 13. Vyučování by mělo stavět na tom, co žáci již znají.

Toto propojení vychází z představy, že učitel je odborník a jako takový je ideálním partnerem, pomáhajícím žákům v získávání nových informací. Odborníkem je osoba, na kterou se žáci mohou vždy obrátit, která je vede v osvojování si nových poznatků a jejich aplikací.

- (KT) 36. Paní učitelka mi pomůže, když budu mít problémy s učením.
- (KT) 42. Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník.
- (VS) 7. Nejlepší učení vychází z práce po boku dobrého odborníka.

Vedle role odborníka je další snahou učitele, popsanou v dotazníku klimatu třídy, snaha o rozvoj myšlení. Na níže uvedené otázky může být pohlíženo z různých subjektivních perspektiv. V tomto případě jde o chápání otázek jako o snahu učitele naučit žáky rozvíjet své myšlení, formulovat myšlenky a sdělovat je ostatním.

- (KT) 19. U paní učitelky můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ní během hodiny.
- (KT) 22. Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci.[18]
- (KT) 27. Paní učitelka se mě ptá, co si myslím.
- (VS) 8. Vyučování by se mělo zaměřovat na rozvoj kvalitativních změn v myšlení.
- (VS) 18. Mým cílem je pomoci žákům rozvinout komplexnější způsob uvažování.
- (VS) 23. Očekávám, že si žáci vytvoří nové způsoby uvažování o daném učivu.
- (VS) 43. Povzbuzuji žáky k tomu, aby vybízeli jeden druhého k myšlení.

Druhá skupina proměnných je spíše implicitní. Jejich podobnost může mít diskutabilní podobu. Záleží tedy na tom, co si pod konkrétní otázkou představíme, což naznačuje, že je možné představit si různé významy těchto otázek.

Například otázka číslo jedenáct může naznačovat snahu žáka vetřít se do přízně učitele, neochotu sdělovat své pocity a dojmy. Druhou možností ale může být

[18] Tato zde může být zařazena, pouze v případě, že je chápána způsobem, jaký byl popsán v kapitole 3.2.1 Výběr dotazníku sociálního klimatu, viz výše.

pragmatičnost, tedy říci to, co učitele uspokojí, což mohou být přesné definice a pojmy, které učitel žákům dříve předložil.

- (KT) 11. Říkám spíš to, co chce paní učitelka slyšet, než to, co si doopravdy myslím.
- (VS) 16. Mým cílem je připravit žáky na zkoušky.
- (VS) 21. Očekávám, že si žáci osvojí mnoho informací, které se týkají předmětu.
- (VS) 26. Chci, aby žáci dobře obstáli ve zkouškách, jelikož jde o výsledky mé výuky.

Z uvedených proměnných je logické, že některé z otázek mohou být zařazeny do jiné skupiny v závislosti na jejich chápání. Zároveň je možné vypozorovat další spekulativnější podobnosti mezi oběma dotazníky, to však není cílem této analýzy. Myšlenkou bylo předložit důkazy o podobnosti dvou zkoumaných jevů a nástrojů, které tyto jevy zjišťují.

Taktéž není možné jednoznačně přiřadit k jednotlivým škálám konkrétní výukové styly. O vztazích lze pouze spekulovat. Například explicitní škály 3 – *vnímaná opora od učitele* a 4 – *rovný přístup učitele k žákům* jsou podobné pečovatelskému vyučovacímu stylu, který je založen na budování sebevědomí. Vedle toho třetí explicitní škála 8 – *možnost diskutovat během výuky* může být zahrnuta v kterémkoli z pěti výukových stylů.

Tím se otvírá problematika jednoznačného propojení mezi dvěma nástroji. Přestože jednotlivé proměnné obou nástrojů vykazují jistou podobnost, nelze jednoznačně tvrdit, že určité škály klimatického dotazníku náležejí ke konkrétním výukovým stylům učitele. Je však možné domnívat se, že určitý styl může mít vliv na výsledky některých škál.

## 3.4 Kritéria výběru učitelů a žáků

Učitelé zahrnutí ve výzkumu nebyli vybíráni náhodně, ale museli splňovat určitá předem daná kritéria. Prvním je čas strávený ve třídě během týdne. Je logické, že čím více hodin žáci s daným pedagogem tráví, tím více ovlivňuje jejich třídní klima. Z toho důvodu první podmínkou pro zahrnutí učitele do výzkumu bylo, že musí strávit se třídou minimálně čtyři vyučovací hodiny týdně.

Na to se částečně váže druhé kritérium výběru, což je předmět, který učitel ve třídě vyučuje. Mělo by jít především o předměty naukové nebo přírodovědné, jde tedy zejména o český jazyk, dějepis, zeměpis, matematiku, fyziku, chemii a přírodopis. Cizí jazyky do této skupiny nemohou být zahrnuty, jelikož žáci jsou obvykle rozděleni do skupin ať už náhodně, nebo podle svých znalostí. Mohlo by se tedy stát, že učitel-jazykář působí svým stylem pouze na určité žáky z dané třídy, nikoli však na zbytek kolektivu. Podobně se může tato skutečnost odrazit taktéž u učitelů tělesné výchovy, kde jsou hodiny často děleny na skupinu dívek a chlapců. Je však reálná možnost, že učitel bude v určité třídě vyučovat tři hodiny matematiky, dvě hodiny fyziky a zároveň německý jazyk. V takovém případě je první kritérium pokryto přírodovědnými předměty a cizí jazyk či nějakou výchovu tak lze chápat jako předmět doplňkový.

Třetím kritériem je minimální délka praxe, tedy určitý počet odučených let ve škole, po kterých se dá předpokládat, že učitelův vyučovací styl je již vytvořený a stabilní. Literatura neuvádí, jakou dobu trvá ustanovení vyučovacího stylu. Obecně lze vývoj učitelské profese shrnout do šesti fází vývoje: 1. nástup do školy – 2. stabilizace – 3. modifikace dosavadních postupů – 4. přehodnocování cílů – 5. vyrovnanost a zklidnění – 6. stahování se do ústraní. Druhá fáze je ta, kdy se učitel stává učitelem, utváří si svou profesionální identitu a zároveň si vytváří vlastní vyučovací styl (Mareš, 2013, s. 436). Časové rozložení fází však není jasně stanoveno, což není ani možné standardizovat, jelikož každému učiteli mohou trvat jednotlivé fáze různou dobu. I Lašek, zaměřující se spíše na učitelovo pojetí výuky, obdobně tvrdí, že UPV nevzniká okamžitě, vyvíjí se postupně, učitel jej hledá, propracovává a zdůvodňuje (Lašek, 2001, s. 29). U tohoto kritéria lze tedy vycházet z obecného tvrzení, že učitel se po pěti letech stává z učitele-začátečníka již učitelem plnohodnotným, zkušeným. Kritériem pro dotazník je tedy minimální pětiletá délka praxe.

Vedle praxe učitele je také důležité, jak dlouho učí na dané škole. Jak již bylo řečeno, klima je dlouhodobý jev, který se nemění ze dne na den, ale v dlouhodobém časovém úseku. Učitelé svým působením tento jev postupně ovlivňují a trvá delší dobu,

než se stabilizuje, proto dalším kritériem je minimálně jednoleté působení učitele na dané škole a daný kolektiv žáků, ale i učitelů.

S tím také souvisí volba vhodné třídy. Klima šestých tříd, které nedávno přešly z prvního stupně na druhý, se v záplavě nových učeben, vybavení, prostředí, nezřídka i změněného kolektivu, neznámých druhostupňových učitelů a jejich nároků ještě vytváří či modifikuje. Zkoumat lze tedy pouze třídy, které jsou na takovéto podmínky již adaptované. Proto kritériem pro výběr třídy na druhém stupni základní školy je možnost zkoumat pouze sedmý, osmý nebo devátý ročník.

Posledním zadaným kritériem je volba času výzkumu. Klima může být ovlivňováno mnoha faktory, mezi něž lze zařadit například i dlouhé letní prázdniny. Z toho důvodu by bylo jistě lepší zjišťovat klima v průběhu školního roku, kdy jsou žáci seznámeni s prostředím a již jsou v souladu se školní rutinou. Za takto vhodné období by se dal považovat čas předvánoční nebo pololetí.

Pro výběr jednotlivých aktérů byla tedy stanovena jednotlivá kritéria. U učitelů jde o tyto čtyři podmínky:

- minimální čtyřhodinová týdenní dotace v konkrétní třídě;
- zaměření na naukové předměty;
- minimální pětiletá praxe;
- alespoň jeden rok odpracovaný na dané škole.

Ve volbě tříd a žáků byla stanovena tato kritéria:

- lze zkoumat pouze sedmý, osmý nebo devátý ročník;
- období zadávání dotazníků by mělo být směřováno do doby před Vánocemi, nebo po pololetí.

### 3.4.1 Výběr zkoumaných učitelů

Výzkum byl prováděn na jedné ze základních škol Libereckého kraje. Jednalo se o školu s přibližně osmi sty žáky. Škola je rozdělena do několika budov, na jedné z nich byli vytipováni vhodní učitelé, splňující zadaná kritéria, a ti byli požádáni o pomoc s výzkumem. Z celkového počtu třinácti učitelů druhého stupně bylo analýzou jejich rozvrhů zjištěno, kolik času týdně tráví v sedmých, osmých a devátých třídách. V tabulce 1 je znázorněno, kolik hodin daný učitel ve třídách vyučuje. Žádná nebo jedna hodina týdně nejsou nijak zvýrazněné; dvě až tři hodiny týdně jsou zvýrazněny žlutě; čtyři až pět hodin oranžově; šest a více hodin je červeně; nejzajímavější učitelé s velkým počtem hodin ve třídách jsou označeni tučně. Mezi ty, kteří v určitých třídách strávili alespoň šest hodin

týdně, patří učitelé 1, 2, 6, 7, 10, 11. Z těchto učitelů bylo potřeba vybrat alespoň dva takové, kteří vyučují ve stejné třídě a u nichž by se tak dal porovnávat jejich výukový styl a sociální klima tříd. U učitelů 6 a 7 byla problémem výuka v různých třídách, zatímco u učitelů 10 a 11 první z nich nesplňoval minimální pětiletou praxi. Další možností bylo zkoumat učitele 5, 11 a 13, kteří splňovali kritéria a učili ve stejné třídě.

| | 7. A | 7. B | 8. A | 8. B | 9. A | 9. B |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Učitel 1** | **7** | **8** | --- | --- | --- | --- |
| **Učitel 2** | **8** | **6** | --- | 4 | --- | --- |
| Učitel 3 | --- | --- | --- | --- | --- | 2 |
| Učitel 4 | 1 | 2 | --- | --- | --- | --- |
| Učitel 5 | --- | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 |
| Učitel 6 | --- | --- | --- | 6 | --- | --- |
| Učitel 7 | --- | --- | 6 | --- | --- | 4 |
| Učitel 8 | --- | --- | 3 | 3 | --- | --- |
| Učitel 9 | --- | --- | --- | 2 | --- | --- |
| **Učitel 10** | --- | 2 | 2 | 2 | **6** | 2 |
| **Učitel 11** | 1 | 1 | 4 | --- | **8** | 5 |
| Učitel 12 | --- | --- | --- | --- | 2 | 2 |
| Učitel 13 | 2 | --- | 4 | 4 | 3 | 3 |

**Tabulka 1: Analýza vyučovaných hodin učitelů v jednotlivých třídách**

Ovšem nevhodnějšími kandidáty byli jednoznačně učitelé 1 a 2, kteří vyučovali v sedmých třídách a dohromady zde trávili 14 a 15 hodin týdně z celkového počtu 30 hodin, což znamená, že tito dva učitelé utvářeli polovinu sociálního klimatu třídy z hlediska učitelů jako jednoho z modifikátorů klimatu.

| **7. A** | | **učitelé** | **7. B** | |
|---|---|---|---|---|
| **předměty** | **počet hodin** | | **počet hodin** | **předměty** |
| **Č, D** | **7** | **Učitel 1** | **8** | **Č, D, Čvs** |
| **M, Z, F** | **8** | **Učitel 2** | **6** | **M, Př** |
| Čvs | 1 | Učitel 4 | 2 | Vv |
| --- | --- | Učitel 5 | 2 | Z |
| --- | --- | Učitel 10 | 2 | F |
| Hv | 1 | Učitel 11 | 1 | Hv |
| Př | 2 | Učitel 13 | --- | --- |
| *Zbylé předměty: Tv, Vv, 1. cizí jazyk, 2. cizí jazyk, volitelné předměty* | | | | |

**Tabulka 2: Rozložení učitelů a jejich předmětů v 7. A a 7. B**

Tabulka 2 se zaměřuje už jen na třídy 7. A a 7. B s důrazem kladeným na Učitele 1 a Učitele 2 a na předměty, které v těchto třídách učí. Je vidět, že tito učitelé pokrývají většinu týdenní časové dotace, která, jak již bylo zmíněno, činí třicet hodin. Zbylí učitelé

tak učí po jedné či dvou hodinách. Výjimkou jsou učitelé jazyků, ti mají tři hodiny týdně, dále tělocvikáři a zbylé, většinou volitelné předměty. Ty však v tabulce zobrazeny nejsou, jelikož nevyhovují zadaným kritériím.

Vybraní učitelé tedy ve třídách učí předměty český jazyk, dějepis, člověk ve společnosti, matematika, fyzika, zeměpis a přírodopis. Konkrétnější charakteristika jednotlivých učitelů a jejich výukových stylů je popsána v následující podkapitole.

### 3.4.2 Učitel 1 - Markéta

Prvním z učitelů, pro lepší orientaci je dále označována jako Markéta, je učitelka s dvaadvacetiletou praxí, vyučující zejména naukové předměty. Stejnou dobu působí na téže škole. Vystudovala český jazyk a občanskou výchovu. Je třídní učitelkou v 7. B, v níž vyučuje předměty český jazyk, dějepis a člověk ve společnosti (občanská výchova). Jde tedy o humanitně zaměřenou učitelku. Markéta tráví s celou svou třídou 7. B celkem osm hodin týdně z celkového počtu třiceti hodin, což zahrnuje pět hodin českého jazyka, dvě hodiny dějepisu a jednu hodinu člověka ve společnosti. Navíc má dvě hodiny odpoledního volitelného předmětu hrátky s češtinou, kam mohou chodit žáci sedmých tříd. K tomu samozřejmě pravidelně pořádá třídnické hodiny.

Vedle toho ve třídě 7. A vyučuje pouze předměty český jazyk a dějepis se stejnou hodinovou dotací jako v předchozí třídě, tedy pět a dvě hodiny. Žáci, kteří mají zájem, mohou navštěvovat volitelnou dvouhodinovku hrátky s češtinou.

Při požádání o spolupráci na výzkumu Markéta bez problémů souhlasila, a to jak s vyplněním dotazníku vyučovacího stylu, tak s následným zjišťováním klimatu v obou třídách se zaměřením na její výuku.

Dotazník byl Markétě zadán před Vánocemi a vyhodnocen byl na začátku kalendářního roku. Vyhodnocení proběhlo elektronicky a výsledkem byl graf popisující zastoupení jednotlivých výukových stylů učitelky Markéty, viz níže.

### 3.4.3 Učitel 2 - Dana

Druhým učitelem, pro zjednodušení je dále označována jako Dana, je opět učitelka se sedmadvacetiletou praxí, z toho devět let je pedagogickým pracovníkem na této škole. Má vystudovanou matematiku, k tomu však vyučuje i fyziku, zeměpis a přírodopis. Je třídní v 7. A, v níž vyučuje všechny předměty mimo přírodopisu s časovou dotací čtyř hodin pro matematiku, dvou hodin pro zeměpis a dvou hodin pro fyziku. Celkem tedy ve své třídě vyučuje osm hodin týdně z celkových třiceti hodin. Tato paní učitelka nemá žádné volitelné předměty, avšak pořádá pravidelné třídnické hodiny.

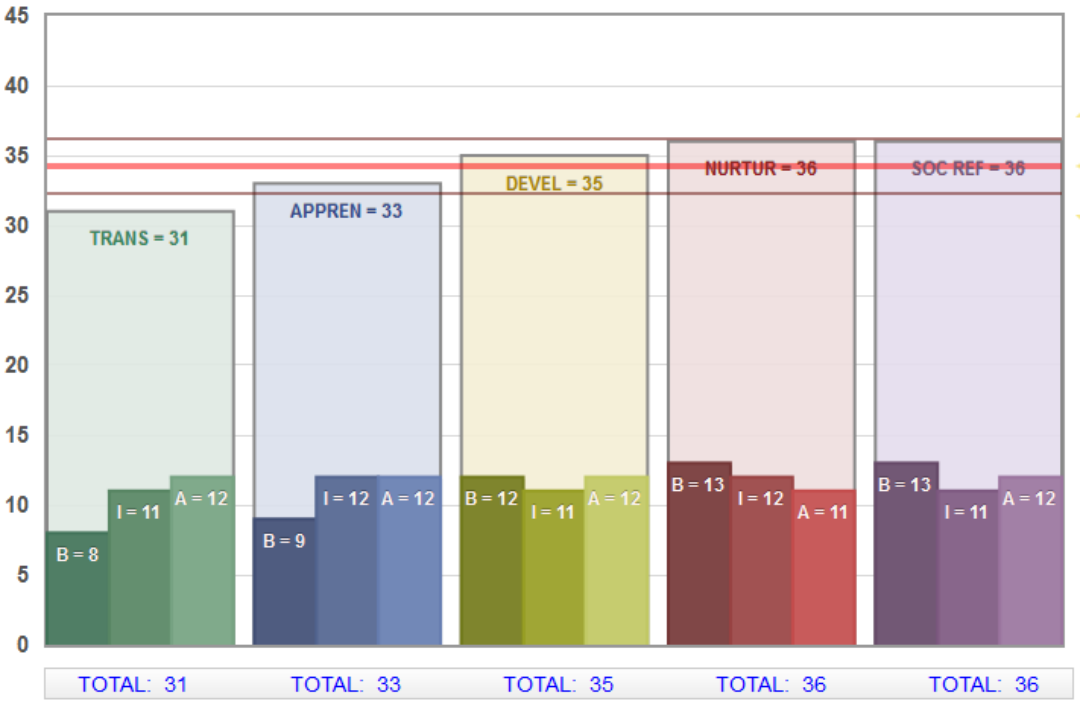
V paralelní třídě 7. B vyučuje matematiku s dotací čtyř hodin a přírodopis s dotací dvou hodin. Týdně zde tedy tráví šest hodin ze třiceti.

Podobně jako její kolegyně ani tato učitelka neměla námitky a spolupracovala při zadávání dotazníku zjišťujícího její vyučovací styl stejně jako při zjišťování klimatu třídy se zaměřením na její výuku.

Dotazník byl Daně zadán před Vánocemi a vyhodnocen byl na začátku kalendářního roku. Výsledkem byl graf, jenž charakterizuje výukové styly Dany. Grafy a interpretace obou učitelek jsou popsány v následující kapitole.

# 4 Výsledky šetření vyučovacího stylu

## 4.1 Interpretace vyučovacího stylu Markéty




**Graf 3: Vyučovací styly Učitele 1 - Markéta**

Obrázek 7 zobrazuje graf vyučovacích stylů a jejich zastoupení v Markétině výuce. Na první pohled je zřejmé, že se jedná o takzvaný „flat“, neboli plochý graf, kde nejnižší dosaženou bodovou hodnotou stylu je 31 a nejvyšší 36, rozdíl tedy činí pouze 5 bodů. Celkový průměr má hodnotu 34,2 a směrodatná odchylka činí 1,94. Po přičtení směrodatné odchylky k průměru vychází hranice dominance 36,14 a po odečtení má hranice recesivity hodnotu 32,26.

Z výsledného zobrazení vyplývá, že žádný styl nepřesahuje hranici dominance, ale dva se jí dotýkají, čímž se mezi dominantní styly zařazují. Konkrétně jde o pečovatelský a sociální reformní styl. Tyto dva ve výuce nejčastěji zastupované styly jsou podpořeny dalšími dvěma a těmi jsou vývojový a dílenský. Recesivním stylem, jenž je jako jediný částečně vyhraněný a nedosahuje pásma průměru, je transmisivní styl.

Pro jasnější pochopení stylů je nutný bližší pohled na sub-skóre (*přesvědčení, záměry, opatření*) jednotlivých sloupců, které blíže specifikuje každý styl. Jako nejsilnější se jeví styly sociálně-reformní a pečovatelský, kde jsou vnitřní sub-skóre vyrovnaná a pohybují se v rozmezí dvou bodů, tvoří tedy stabilní základnu stylu. Podobně je tomu také u vývojového stylu, který spolu s dílenským patří mezi podpůrné. Avšak při bližším

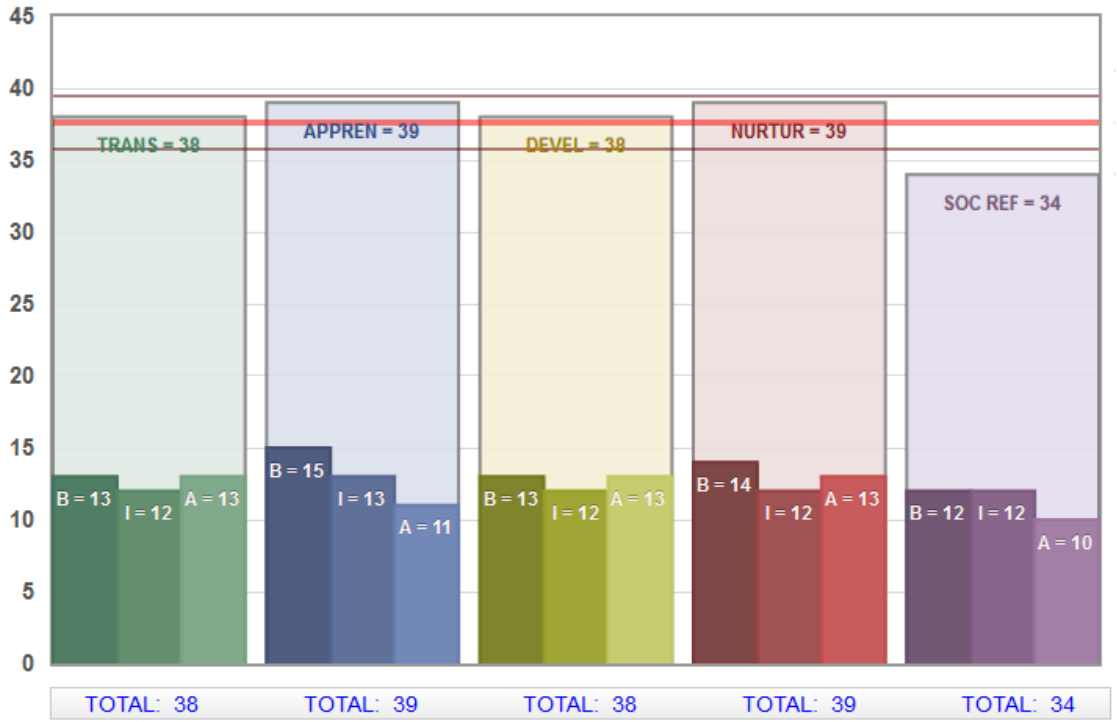
pohledu zjistíme, že dílenský styl je zajímavý v nízkém *přesvědčení* o jeho správnosti či potřebě ve výuce, zatímco *záměry* a *opatření* jsou na stejné úrovni jako ostatní sub-skóre. To může znamenat, že učitelka není zcela přesvědčena o tom, že by měla žákům sloužit jako model správných postupů. Jde spíše o to, aby žáci rozvíjeli vlastní myšlení a kognitivní struktury.

Nejzajímavější však je potlačený transmisivní styl a minimální hodnota jeho sub-skóre *přesvědčení*. Přestože paní učitelka není přesvědčena o správnosti takovéhoto výukového stylu, je zřejmé, že se o něj snaží a ve výuce používá opatření patřící tomuto stylu dokonce častěji, než u pečovatelského stylu s hodnotou 11 u sub-skóre *opatření*. To znamená, že Markéta předává žákům učivo systematicky pomocí vhodných nástrojů a pomůcek.

Na základě těchto výsledků se tedy lze domnívat, že jde o učitelku snažící se působit na děti či spíše na celou třídu v přátelské, pečovatelské atmosféře, se snahou rozvíjet jejich myšlení a kognitivní operace, probouzet v nich sebedůvěru, ovlivňovat jejich pohled na společnost a kriticky ji hodnotit pomocí diskusí a rozborů textů.

Dominantní styly zároveň kladou do centra zájmu žáky a cíle, učitel je částečně v centru výukového stylu. Přesto je možné Markétu chápat spíše jako rádce, konzultanta či vychovatele než jako nekompromisního „říditele“ třídy.

## 4.2 Interpretace vyučovacího stylu Dany




**Graf 4: Vyučovací styly Učitele 2 - Dana**

Graf vyučovacích stylů této učitelky, jenž je zobrazen na obrázku číslo 8, opět vyjadřuje známky plochosti. Rozdíl maxima a minima činí opět 5 bodů, lze ho tedy zařadit mezi ploché grafy. Celkový průměr činí 37,6 bodů se směrodatnou odchylkou 1,85, z čehož vyplývá, že hranice dominance má hodnotu 39,45, zatímco hranice recesivity 35,75.

Žádný ze stylů nepřesahuje hranici dominance. Co je však zajímavější, je absence alespoň jednoho dominantního stylu, který by se hranice dominance alespoň dotýkal. Horní hranici tvoří hodnota 39,45, avšak maximální bodová hodnota stylů je 39, tedy žádný z nich se hranice dominance nedotýká. Nicméně jeden ze stylů se vyhraňuje, jelikož nedosahuje ani hranice recesivity. Jde o sociálně-reformní styl s nejnižším počtem celkových bodů.

První pohled na graf vypovídá, že největšími aspiranty na dominantní styly jsou dílenský a pečovatelský styl. Ovšem silnými podpůrnými styly jsou transmisivní a vývojový styl, kde rozdíl mezi silnějšími a těmi slabšími je pouhý jeden bod.

Při bližší analýze sub-skóre je viditelný jasný soulad mezi transmisivním a vývojovým stylem s rozmezím jediného bodu, kde *přesvědčení* a *opatření* mají hodnotu třinácti a *záměry* dvanácti bodů. Podobně je tomu u pečovatelského stylu, kde je však *přesvědčení* s hodnotou o jedna vyšší.

U Dany je nejzajímavější dílenský styl, který se zaměřuje na vyučování žáků formou vedení a předvádění, kde Dana slouží jako model správných postupů. Základna tohoto stylu vykazuje silné výkyvy s patnáctibodovým *přesvědčením*, třináctibodovými *záměry* a jedenáctibodovými *opatřeními*. Rozdíl činí čtyři body mezi přesvědčením a opatřeními. Relativní dominance tohoto stylu může být způsobena tím, že Dana má vystudovanou matematiku a poté doplněné pedagogické minimum. Přes absenci didaktických předmětů může působit jako zdatný odborník bez schopnosti systematického vysvětlení, to ale na druhou stranu popírají poměrně vysoké hodnoty transmisivního stylu. Dana věří, že je lepší fungovat jako rádce či facilitátor pro žáky, ale v hodinách takovou roli nezaujímá.

Pro potřeby práce je však nejdůležitější poslední recesivní sociálně-reformní styl. Rozdíl sub-skóre se pohybuje v rozmezí dvou bodů, čili se jedná o základnu stabilní, avšak celkově je tento styl potlačen a to zejména hodnotou deset u sub-skóre *opatření*. Důvod této recesivity může být analogicky spojený s výše popsaným dílenským stylem, jelikož sociálně-reformní styl je založen na kritickém hodnocení textů, diskusí a v závislosti na tom vytvořených znalostí, což u přírodovědných předmětů zcela nejde. Nicméně narozdíl od dílenského stylu chybí Daně v sociálně-reformním stylu silnější *přesvědčení*

o správnosti, důležitosti či nutnosti tohoto stylu. Ať už jde o závislost na vyučovaných předmětech, nebo ne, Dana není přesvědčena o nutnosti změn ve společnosti.

Lze tedy shrnout, že Dana se snaží vést žáky učivem v přátelském klimatu, dále vytvářet komplexnější kognitivní struktury s důrazem na systematické předávání faktických znalostí, které jsou kontrolovány didaktickými testy. Spíše než o ovlivňování hodnot žáků jí jde o aplikaci probírané látky v praxi.

Oproti Markétě je možné v jejích stylech vypozorovat silnější postavení učiva a učitelovy role ve třídě, a to zejména díky transmisivnímu, dílenskému a částečně vývojovému stylu. Tuto převahu částečně vyrovnávají poměrně vysoké hodnoty pečovatelského stylu, v jehož středu je především žák. Vedle toho společenské cíle a hodnoty jsou v pozadí.

## 4.3 Komparace vyučovacích stylů Markéty a Dany

Srovnání dvou výsledných vyučovacích stylů není jednoduchou záležitostí. Skutečností, která porovnání komplikuje, je relativní plochost grafů obou pedagogických pracovníků. Ani v jednom z grafů se nevyskytuje výrazně dominantní styl.

Tato skutečnost nutí k opačnému pohledu na grafy. Není možné komparovat styly podle dominancí, je však možné porovnávat styly podle regresí. Markéta disponuje transmisivním regresivním stylem, zatímco u Dany je potlačen sociálně-reformní styl. Při bližší komparaci těchto dvou stylů je možné nalézt opačné hodnoty, jež zahrnují. Na jedné straně je transmisivní styl silnější u Dany, ale potlačen u Markéty, lpící na znalostech látky, jasně stanovených cílech, systematickém předávání látky a snaze o objektivní hodnocení s častým pamětním učením ze strany žáků. Na straně druhé je sociálně-reformní styl dominantnější u Markéty, ale potlačený u Dany, která si zakládá spíše na kritickém hodnocení, diskusích snažících se o probouzení určitých hodnot a ideologií. Jádrem tohoto stylu není otázka, jak znalost vytvořit, ale k jakým účelům má být vytvořena, jak s ní bude nakládáno.

Za předpokladu výrazné generalizace stylů lze tedy popsat oba dva učitele následovně. Markéta je učitelkou probouzející hodnoty, kritické myšlení a hodnocení znalostí u žáků, zatímco Dana lpí spíše na faktických znalostech a jejich reprodukci. Markéta se zaměřuje na celou třídu jako na skupinu, Dana vedle toho směřuje svou pozornost na individuální vědomosti žáků.

Z této generalizace lze vyvodit hypotézu, jež tvrdí, že humanitně zaměření učitelé preferují spíše sociálně-reformní styl založený na diskusích, zatímco učitelé vyučující

přírodovědné předměty inklinují převážně k transmisivnímu stylu, který zahrnuje fakta a pamětní učení.

Vedle toho je možná druhá interpretace stylů, a to z pohledu jejich zaměření, tedy prvků, které jsou v centru stylu: učitel, učivo, žáci, cíle. Dana jako učitelka společně s učivem má ve třídě dominantnější pozici, žáci jsou částečně odsunuti a cíle jsou jasně potlačené. U Markéty naproti tomu jasně dominují cíle a žáci, učitel je částečně v pozadí a učivo, či spíše faktografické znalosti jsou výhradně potlačeny.

# 5 Výsledky šetření sociálního klimatu školní třídy

Zadávání dotazníků žákům probíhalo v několika etapách, jelikož nebylo možné zadat všem žákům obou tříd dotazníky na jednu i na druhou vyučující zároveň.

První zadávání probíhalo ve třídě 7. A, která má 24 žáky, v hodinách výtvarné výchovy. Při zadávání byli přítomni všichni žáci. Žákům byly předloženy pokyny a pravidla pro vyplňování tak, jak je uvedeno v manuálu nástroje[19] s důrazem na subjektivní hodnocení každého respondenta, a hodnocení zaměřené na konkrétní učitelku. Toto hodnocení bylo zaměřeno na třídní učitelku Danu, která v této třídě vyučuje matematiku, fyziku a přírodopis. Úvodní informace včetně konkretizace učitelky a jejich předmětů byly vyplněny společně. Některé žáky mátla orientace hodnotící škály. Dle jejich názoru by hodnotu 1 mělo mít tvrzení *souhlasím* a hodnotu 5tvrzení *nesouhlasím*. Z tohoto důvodu byla na tabuli překreslena hodnotící škála a zároveň byl podrobně vysvětlen postup a způsob zaškrtávání.

Žáci údajně již dříve vyplňovali podobný, ne však stejný dotazník. Už tedy teoreticky mohli mít utvořen svůj názor na hodnocení klimatu, jak na to upozorňuje Mareš (2013, s. 595). Vyplňování trvalo přibližně třicet minut. Problémem byli žáci, kteří dříve skončili a začali hovořit s ostatními. Na upozornění dozorujícího učitele reagovali pouze dočasně. Z toho důvodu měli nejpomalejší žáci ztížené podmínky pro vyplňování závěrečných dotazů. Důvodem neklidu mohl být dozorující učitel, který v normálních hodinách v této třídě vyučuje poměrně volnou výtvarnou výchovu. Druhým důvodem mohlo být již pozdější odpolední vyučování a s tím spojená únava a neochota žáků více spolupracovat.

Problém se týkal zejména dvou chlapců, kteří seděli spolu, dotazníky vyplňovali nepoměrně delší dobu než ostatní a často spolu hovořili. U těchto chlapců je riziko ne zcela validního hodnocení.

Druhé zadávání dotazníků, zaměřené na učitelku Markétu, která vyučuje v 7. A český jazyk a dějepis, bylo v této třídě daleko optimálnější. Vyplňování probíhalo ve stejný čas – v průběhu hodin výtvarné výchovy v odpoledních hodinách – avšak v jiné učebně. Žáci, kteří dotazník vyplnili dříve, odcházeli a přesouvali se do třídy kmenové. Tím byl pomalejším žákům zabezpečen klid pro dokončení jejich vyplňování. Z celkového hlediska však byly dotazníky vyplněny o poznání rychleji.

[19] Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, s. 18.

Nicméně i při druhém vyplňování nastal problém se stejnými chlapci jako při prvním zadávání; vyplňovali dotazník déle než ostatní, přestože již měli většinu otázek zjevně vyplněnou. Tentokrát jim však nebylo dovoleno sedět ve stejné lavici, čímž se zamezilo vzájemné komunikaci.

Při druhém zadávání chyběly dvě dívky, které však dotazníky vyplnily samostatně v následujícím týdnu. Všech čtyřiadvacet žáků ze třídy tedy vyplnilo dotazníky na obě učitelky, Markétu i Danu.

Ve třídě 7. B, která má celkem 25 žáků, proběhlo první zadávání v ranní suplované hodině matematiky. I v této třídě byl při prvním zadávání přítomen celý kolektiv. Hodnocení bylo prováděno se zaměřením na výuku třídní učitelky Markéty.

Podobně jako v předchozích třídách byly vysvětleny pokyny a požadavky pro vyplnění dotazníků. Úvodní informace o konkrétním učiteli a jeho vyučovacích předmětech byly vyplněny společně, dále vyplňovali žáci sami.

7. B pracovala převážně v tichosti, bez větších komentářů. Žáci, kteří dokončili práci dříve, se následně věnovali samostatné práci a nevyrušovali tím své pomalejší spolužáky. Tato třída však měla mnohem více dotazů k jednotlivým otázkám než třída předchozí. Nejčastěji se ptali, co znamená otázka číslo 41: „Paní učitelky se mohu během hodiny na cokoli zeptat.“ Žáci nevěděli, co si mají představit pod pojmem *cokoli*. Je třeba připustit, že tato otázka není zcela jednoznačná. Žáci tedy byli upozorněni na to, že *cokoli* zahrnuje souvislosti s vyučovaným předmětem dané učitelky.

Druhé zadávání dotazníků zaměřené na učitelku Danu ve třídě 7. B bylo prováděno nezainteresovaným učitelem v dopoledních hodinách výtvarné výchovy. Učitel byl požádán o spolupráci, současně mu byly předány pokyny ke správnému zadání a vyplnění dotazníků.

Při tomto zadávání bylo přítomno pouze 20 žáků. Tři z chybějících pěti žáků vyplnili dotazník v suplované hodině následující týden s jiným nezainteresovaným učitelem, který dostal pokyny k vyplnění dotazníku. Poslední dva žáci vyplnili dotazníky o několik týdnů později během suplované hodiny. Nakonec tedy bylo získáno všech 25 vyplněných dotazníků zaměřených na učitelku Danu, která v dané třídě vyučuje matematiku a přírodopis.

Celkem bylo nashromážděno 49 dotazníků hodnotících klima třídy se zaměřením na učitelku Markétu a 49 dotazníků hodnotících klima třídy se zaměřením na učitelku Danu.

Při vyhodnocování získaných dat bylo nutné zaměřit se na tři odlišné aspekty. Prvním aspektem byly škály explicitní, závislé na učiteli a jeho přístupu k žákům, výuce

a látce. Konkrétně se jednalo o škály 3 – *vnímaná opora od učitele*, 4 – *rovný přístup k žákům* a 8 – *možnost diskutovat během výuky*.

Druhým aspektem byly škály, u kterých tento vliv učitele není tolik zřejmý, nebo může mít diskutabilní podobu. Šlo tedy o škály implicitní: 2 – *spolupráce se spolužáky*, 5 – *přenos naučeného mezi školou a rodinou*, 6 – *preference soutěžení ze strany žáků*, 10 – *snaha žáků učit se* a 11 – *snaha zalíbit se okolí*.

Posledním jevem byly škály, na které mají učitelé jen minimální vliv a pokud ano, týkají se spíše vlivu celého učitelského sboru, ne třídních učitelů. V těchto škálách se jedná o jednotlivé proměnné, které může učitel ovlivnit, ne o celý soubor otázek[20]. Těmito neutrálními škálami byly 1 – *dobré vztahy se spolužáky*, 7 – *dění o přestávkách*, 9 – *iniciativa žáků*. Předpokladem bylo, že se tyto tři škály bez učitele jakožto modifikačního prvku nebudou mezi sebou výrazněji lišit. Například škála číslo 1 by ve třídě 7. A měla být na přibližně stejné hodnotě jak u Markéty, tak u Dany.

Interpretace dat postupovala následovně. Analýza dat se nejdříve zaměřila na klima v jedné třídě v kontextu obou učitelek, výsledky se porovnaly, zjistily se odlišnosti a ty se potvrdily, či vyvrátily komparací klimatu druhé třídy v kontextu jedné i druhé učitelky. Zkoumání kontextů vyučovacích stylů učitelek bylo zaměřeno především na explicitní a částečně na implicitní škály. Nicméně i zbylé volné škály se porovnávaly kvůli zjištění, zda se škály výrazněji lišily, či nikoli.

## 5.1 Odchylky ve vyplňování dotazníků

Dotazníky ke klimatu byly zadávány celkem čtyřikrát, dvakrát ve třídě 7. A, dvakrát ve třídě 7. B. Při zodpovídání otázek se vyskytly určité nedostatky, které následně ovlivnily celkové výsledky dotazníků. Prvním nedostatkem, který je však součástí zadávání dotazníků, je možnost hodnotit určitou proměnnou písmenem „N“, která tvrdí, že událost, na kterou je daná otázka směřována, nenastala. Žák tedy neoznačí hodnotu na příslušné škále, ale napíše za ni „N“.

Zbylé odchylky byly zapříčiněny možnou nepozorností žáků. Mezi ně patří nezaškrtnutí příslušné číslice na hodnotící škále, nebo naopak zaškrtnutí dvou hodnot na škále. V jednom případě se stalo, že žák zaškrtl hodnotící škálu, a i přesto za škálu napsal „N“. Ve všech situacích byla škála vždy hodnocena jako nezodpovězena.

U několika žáků se vyskytl případ, že nezaškrtli pohlaví, to však na hodnocení dotazníků nemělo vliv.

[20] Více popsáno v kapitole 3.2.1 Výběr dotazníku sociálního klimatu.

Konkrétní odchylky jsou popsány níže:

**Třída 7. A** se skládá z 24 žáků, 16 dívek a 8 chlapců. Jde tedy převážně o dívčí kolektiv. Školní rok začínala s počtem 25 žáků, jeden chlapec však v průběhu roku přestal školu navštěvovat.

Během vyhodnocování dotazníku zaměřeného na učitelku Danu bylo zjištěno, že u dvou otázek žáci namísto zaškrtnutí hodnotící škály označili otázku písmenem „N“, šlo o otázku číslo 6 u dívky a otázku číslo 20 u chlapce. Jedna dívka neoznačila žádnou možnost u otázky číslo 2.

Při vyplňování dotazníků v závislosti na výuce Markéty žáci nezodpověděli celkem osm otázek (2x 18, 21, 27, 33, 40, 50, 51). Naproti tomu ani jeden z dotazovaných nenapsal za hodnotící škálu „N“.

**Třída 7. B** se skládá z 25 žáků, 16 dívek a 9 chlapců. Obdobně jako u paralelní třídy jde převážně o dívčí třídu.

Při prvním zadávání dotazníků na učitelku Markétu nebylo zodpovězeno celkem 9 otázek, z toho 4 otázky nezodpověděl jeden chlapec.

Symbolu „N“ využilo celkem 10 žáků. Co je však zajímavé, šest z nich bylo využito pro hodnocení otázky číslo 17 – „Rád soutěžím se svými spolužáky“, která patří do škály 6 – *preference soutěžení ze strany žáků*, ta je zařazena mezi implicitní škály. Samotná proměnná však přímo nevyjadřuje snahu učitele motivovat žáky k soutěžení mezi sebou. Lze se tedy domnívat, že třída opravdu nemá vztah k soutěžení.

Tento fakt byl částečně potvrzen u druhého zadávání, kdy tuto otázku označili písmenem „N“ tři žáci (jeden z nich však zároveň označil číslo na hodnotící škále). Možnost označit otázku tímto symbolem byla využita ještě jednou u proměnné číslo 50.

Z celkového počtu 25 dotazníků nebylo zodpovězeno pět otázek a tři žáci nezaškrtli pohlaví.

Mimoto se při vyhodnocování těchto dotazníků vyskytly dvě odlišné anomálie, kde žáci hodnotili proměnné poměrně zjednodušeně. V jednom případě označil chlapec hodnotu 3 (těžko rozhodnout) u 42 otázek z 53 možných, ve druhém případě jedna žákyně označovala shluky otázek stejnou hodnotou, často extrémní. Tyto zvláštní případy vedou k domněnce, že žáci testy nevyplňovali svědomitě.

Nezodpovídání otázek, chybné zaškrtávání, domnělé nesvědomité vyplňování a podobné odchylky mohly být způsobeny přílišnou délkou dotazníku. Druhou příčinou je řazení hodnotících škál pod sebe a za otázky, žáci tím mohli omylem přeskakovat mezi řádky. Posledním reálným důvodem vyskytnutých chyb může být nepozornost žáků.

Nicméně všechny tyto odchylky jsou důvodem, proč je nutné brát výsledky dotazníkového šetření jen jako orientační.

## 5.2 Zpracování dat na příkladu třídy 7. A v kontextu učitelky Dany

Informace z dotazníků byly přepisovány do počítače, kde se hodnoty z jednotlivých škál u každého žáka průměrovaly. V každé z jedenácti škál tak vzniklo 24 průměrů za každého žáka. Z této posloupnosti byl vypočítán medián jakožto zástupce střední hodnoty, který je zobrazen níže v tabulce 4. Medián je relativní střed každé hodnotící škály, který tvrdí, že polovina žáků hodnotila danou škálu spíše pozitivně a druhá polovina spíše negativně.

Srovnávání mediánů jednotlivých škál u jedné třídy nevypovídá nic o kvalitě klimatu, jelikož každá škála reprezentuje různé jevy s různým významem. Proto bylo potřeba pomocí tabulky 3 převést hodnoty mediánu na společnou škálu, kterou byl percentil. Percentil udává, kolik procent tříd dosáhlo stejnou nebo nižší hodnotu na dané škále. Hodnota percentilu se odvíjela od norem stanovených Marešem a Ježkem vycházejících z jejich výzkumu. Normy byly vytvořeny na základě vyhodnocení dotazníků ve 178 třídách. Tito autoři dále uvádějí, že výhodou percentilu je jeho schopnost srovnávat třídy mezi sebou, „což je primární cíl tvorby percentilových norem“ (2012, s. 21). Díky tomu bylo možné srovnat výsledky zkoumané třídy s určitými standardy a zjistit, zda se třída vymyká normálu, či nikoli.

| Percentilové skóre | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2,26 | 1,97 | 2,19 | 2,57 | 2,91 | 2,61 | 1,04 | 2,35 | 2,61 | 3,05 | 2,23 |
| 5 | 3,39 | 2,71 | 2,98 | 3,39 | 3,18 | 2,82 | 1,24 | 2,73 | 3,00 | 3,47 | 2,42 |
| 10 | 3,57 | 2,94 | 3,30 | 3,72 | 3,35 | 2,93 | 1,42 | 3,00 | 3,14 | 3,62 | 2,52 |
| 20 | 3,76 | 3,10 | 3,58 | 4,11 | 3,53 | 3,05 | 1,64 | 3,22 | 3,28 | 3,75 | 2,67 |
| 30 | 3,91 | 3,28 | 3,72 | 4,33 | 3,67 | 3,17 | 1,79 | 3,36 | 3,42 | 3,86 | 2,79 |
| 40 | 4,00 | 3,40 | 3,85 | 4,51 | 3,80 | 3,29 | 1,90 | 3,45 | 3,53 | 3,97 | 2,90 |
| 50 | 4,09 | 3,49 | 3,96 | 4,60 | 3,93 | 3,38 | 1,98 | 3,55 | 3,63 | 4,07 | 2,96 |
| 60 | 4,17 | 3,60 | 4,08 | 4,67 | 4,04 | 3,45 | 2,07 | 3,66 | 3,74 | 4,16 | 3,03 |
| 70 | 4,25 | 3,65 | 4,18 | 4,76 | 4,18 | 3,60 | 2,18 | 3,79 | 3,84 | 4,28 | 3,09 |
| 80 | 4,33 | 3,74 | 4,30 | 4,87 | 4,31 | 3,69 | 2,38 | 3,93 | 3,95 | 4,41 | 3,20 |
| 90 | 4,47 | 3,87 | 4,53 | 4,98 | 4,45 | 3,83 | 2,88 | 4,10 | 4,08 | 4,54 | 3,42 |
| 95 | 4,59 | 4,00 | 4,67 | 5,00 | 4,56 | 3,97 | 3,00 | 4,23 | 4,26 | 4,65 | 3,60 |
| 99 | 4,74 | 4,34 | 4,91 | 5,00 | 4,87 | 4,20 | 3,21 | 4,55 | 4,50 | 4,81 | 3,98 |

**Tabulka 3: Normy pro třídní medián škál klimatu třídy na ZŠ (Mareš & Ježek, 2012, s. 21)**

Medián a z něj se odvíjející percentil pro třídu 7. A, zaměřený na výuku učitelky Dany, je zobrazen níže v tabulce číslo 4. Je zde navíc prezentována norma, ve které se medián v daných škálách nejčastěji pohybuje[21]. Některé hodnoty byly částečně upraveny. Například hodnota mediánu na škále 8 činí 3,50. Tabulka výše přiřazuje mediánu 3,45 hodnotu percentilu 40 a hodnotě 3,55 percentil 50. Medián s hodnotou 3,50 je v polovině výše uvedeného rozmezí, z toho lze logicky vyvodit, že percentil bude mít hodnotu 45.

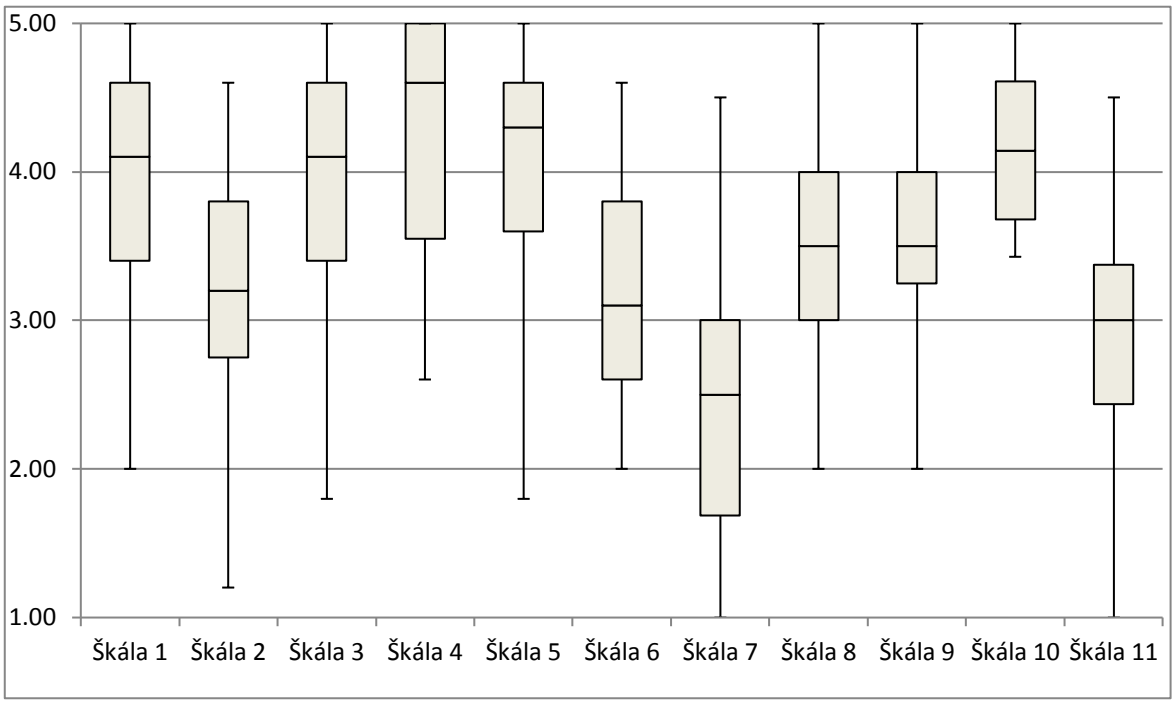
| Škály | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Medián | 4,1 | 3,2 | 4,1 | 4,6 | 4,3 | 3,2 | 2,5 | 3,5 | 3,5 | 4,1 | 3,0 |
| Norma | 3,8-4,3 | 3,2-3,7 | 3,6-4,2 | 3,4-5,0 | 3,6-4,2 | 3,1-3,6 | 1,7-2,3 | 3,3-3,9 | 3,4-3,9 | 3,8-4,3 | 2,7-3,1 |
| Percentil | 50,0 | **30,0** | 60,0 | 50,0 | **80,0** | **30,0** | **80,0** | 45,0 | 40,0 | 60,0 | 60,0 |
| Minimum | 2,0 | 1,2 | 1,8 | 2,6 | 1,8 | 2,0 | 1,0 | 2,0 | 2,0 | 3,4 | 1,0 |
| Q1 | 3,4 | 2,8 | 3,4 | 3,6 | 3,6 | 2,6 | 1,7 | 3,0 | 3,3 | 3,7 | 2,4 |
| Median | 4,1 | 3,2 | 4,1 | 4,6 | 4,3 | 3,1 | 2,5 | 3,5 | 3,5 | 4,1 | 3,0 |
| Q3 | 4,6 | 3,8 | 4,6 | 5,0 | 4,6 | 3,8 | 3,0 | 4,0 | 4,0 | 4,6 | 3,4 |
| Maximum | 5,0 | 4,6 | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 4,6 | 4,5 | 5,0 | 5,0 | 5,0 | 4,5 |

**Tabulka 4: Data klimatu třídy 7. A v kontextu vyučujícího stylu Dany**

Většina škál se pohybuje v normativních hodnotách a jejich percentily nepřekračují hranici hodnot pod 40 a nad 60, což lze považovat za střední hodnoty průměru.

Při podrobnější analýze klimatu třídy samotné medián ani percentil nestačí, poněvadž nereprezentují variabilitu názorů jednotlivých žáků. K tomuto účelu slouží takzvaný boxplotový graf. Ze všech průměrů u každé škály byly vypočítávány minimální a maximální hodnoty, tedy extrémy, kterých někteří žáci při hodnocení dotazníků dosáhli. V tabulce 4 jsou tyto hodnoty označeny jako minimum a maximum. Dále jsou v tabulce uvedeny kvartily. První kvartil označen jako Q1 zahrnuje čtvrtinu žáků, kteří hodnotili danou škálu nejvíce negativně. Naproti tomu třetí kvartil, tedy Q3, reprezentuje čtvrtinu žáků, kteří hodnotili konkrétní škálu nejvíce pozitivně. Tabulka taktéž obsahuje hodnotu mediánů pro každou z jedenácti škál.

[21] Převzato z Mareš & Ježek. (2012). *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzděláván, s. 22 – 23.




**Graf 5: Boxplotový graf klimatu třídy 7. A v kontextu vyučovacího stylu Dany**

Q1 a Q3 zahrnují celkem polovinu žáků, jež odpovídali spíše pozitivně či spíše negativně v porovnání se zbylou polovinou třídy. Tímto způsobem kvartily jedna a tři vymezují takzvaný box (česky nazýván jako krabice), jenž reprezentuje 50 % žáků, kteří hodnotili zkoumaný aspekt podobným způsobem. Čím menší krabice je, tím kompaktnější názory žáků zahrnuje. To je vidět například u boxplotového grafu znázorňujícího třídu 7. A v kontextu vyučování Dany, konkrétně u škály číslo 9, kde je box v rozmezí 3,25 až 4,00. Polovina třídy tedy hodnotila danou škálu v rozmezí 0,75 bodů. Naopak čím rozdílnější názory u žáků byly, tím větší je box vyobrazen. Tento jev je viditelný například u škály číslo 4, kde hranice kvartilů tvoří hodnoty 3,55 a 5,00. Takto většina třídy hodnotila škálu v rozmezí 1,45, to je téměř dvojnásobek škály číslo 9, což znamená, že žáci se více shodovali v názorech na *iniciativu žáků* než *na rovném přístupu učitele k žákům*.

Stejným způsobem bylo postupováno při vyhodnocování ostatních tříd. Boxplotový graf byl využit pro porovnávání jednotlivých škál a rozdílů mezi Markétou a Danou.

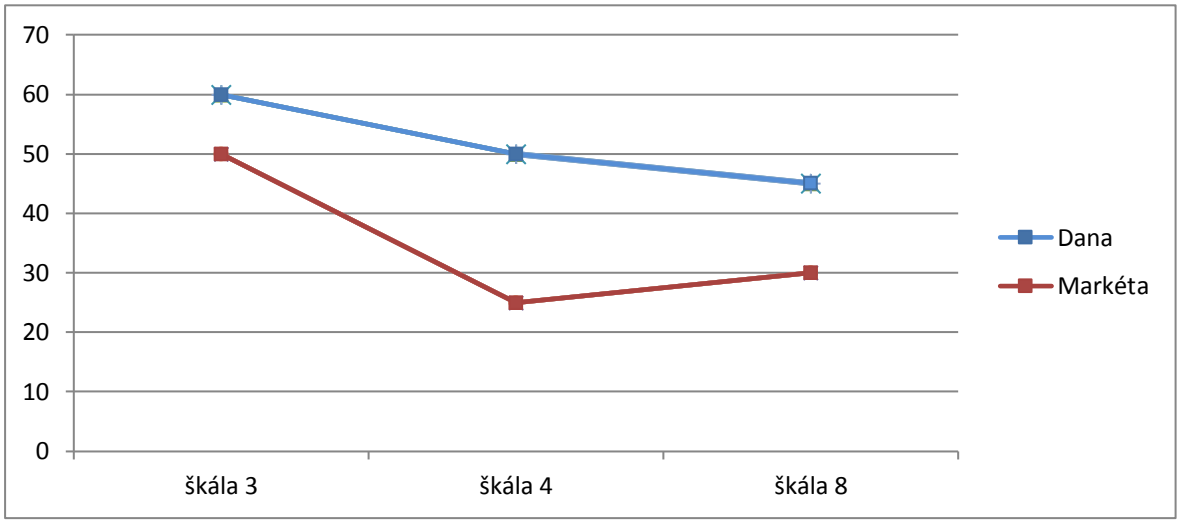
## 5.3 Srovnání dvou klimat ve třídě 7. A

Pro přehlednost a možnost lepšího porovnání vnímání obou učitelek jednou třídou byla data převedena do spojnicového grafu. V první řadě byly srovnávány explicitní a implicitní škály. V další fázi byla pozornost věnována volným škálám.

Hodnoty, v nichž je graf znázorněn, jsou v percentilu, hodnotí tedy Danu a Markétu v porovnání s ostatními učiteli, již se podíleli na vytváření norem. V tomto případě jde především o relativní srovnávání zkoumaných učitelek, ne přímo o percentilové umístění. Jelikož se jedná o výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na klima, ve kterém se může vyskytnout chyba ať už při vyplňování, či zpracovávání dat, jsou hodnoty pouze orientační. Z toho důvodu je pozornost věnována především škálám, v nichž je rozdíl v hodnotách percentilu větší než 10. Následně z toho také vyplývá, že průměrné hodnoty či pásmo průměru se pohybuje v hodnotách od 40 do 60 percentilu.

### 5.3.1 Komparace explicitních škál

První tři zobrazené škály jsou explicitní, zahrnují 3 – *vnímanou oporu učitele*, 4 – *rovný přístup k žákům* a 8 – *možnost diskutovat během výuky*.




**Graf 6: Vnímání Dany a Markéty třídou 7. A – explicitní škály**

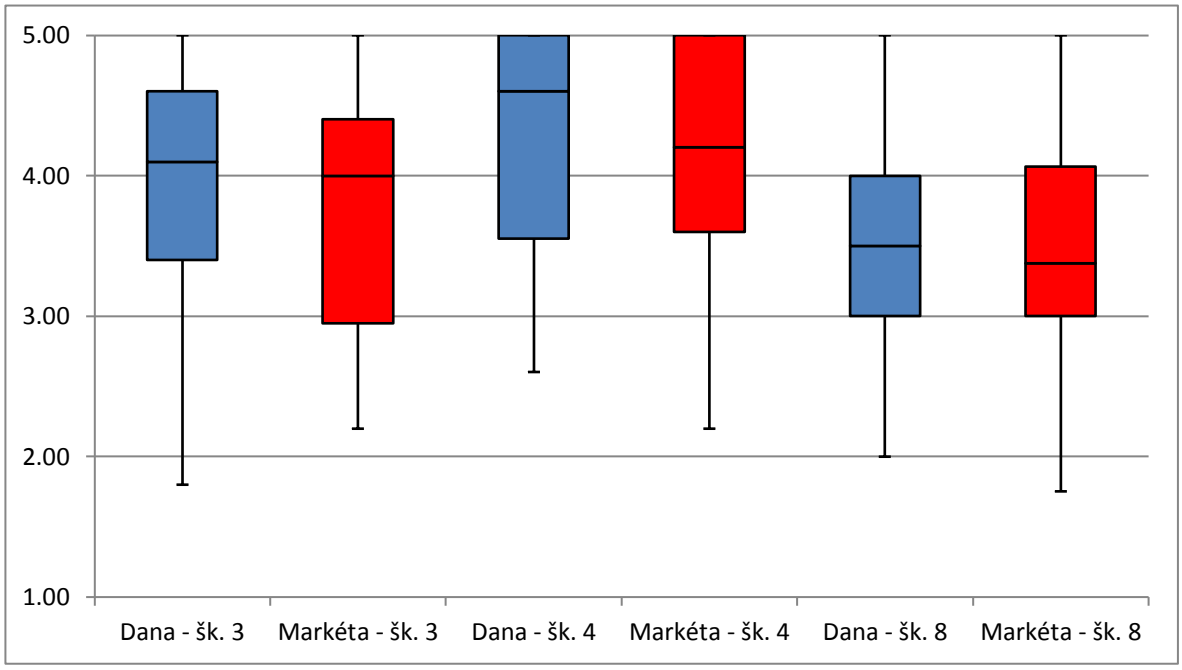
Z grafu je zřejmé, že Dana je ve stěžejních explicitních škálách hodnocena celkově lépe než Markéta. Podle škály 3 je v 7. A lépe vnímaná opora učitelky Dany než Markéty. Přesto nelze tvrdit, že by Markéta nevyjadřovala podporu žákům.

Rozdíl mezi učitelkami je viditelný zejména u škály číslo 4. Z tohoto zobrazení lze usuzovat, že Dana přistupuje ke všem žákům stejně (percentil 50), zatímco u Markéty žáci poměrně výrazně vnímají rozdílnost přístupu učitelky k jednotlivým žákům (percentil 25).

Možnost diskutovat během hodiny je opět pozitivněji hodnocena u Dany (percentil 45), zatímco u Markéty je možnost diskusí a sdělování myšlenek menší (percentil 30). Tyto hodnoty jsou částečně v rozporu s vyučovacími předměty učitelek. Dana v této třídě učí matematiku, fyziku a zeměpis, Markéta český jazyk a dějepis, což jsou spíše předměty nabízející možnost k diskusi. Není zřejmé, do jaké míry má na relativně lepší výsledek Dany vliv fakt, že je třídní učitelkou ve zkoumané třídě.

Pro podrobnější analýzu výše popsaných rozdílů je možné využít již zmíněný boxplotový graf.

Modrou barvou jsou označeny boxploty náležící Daně, červenou náležící Markétě. Na grafu není vyobrazen žádný výrazný rozdíl. Boxploty mají převážně stejnou velikost i stejné umístění.




**Graf 7: Boxplotový graf explicitních škál u třídy 7. A**

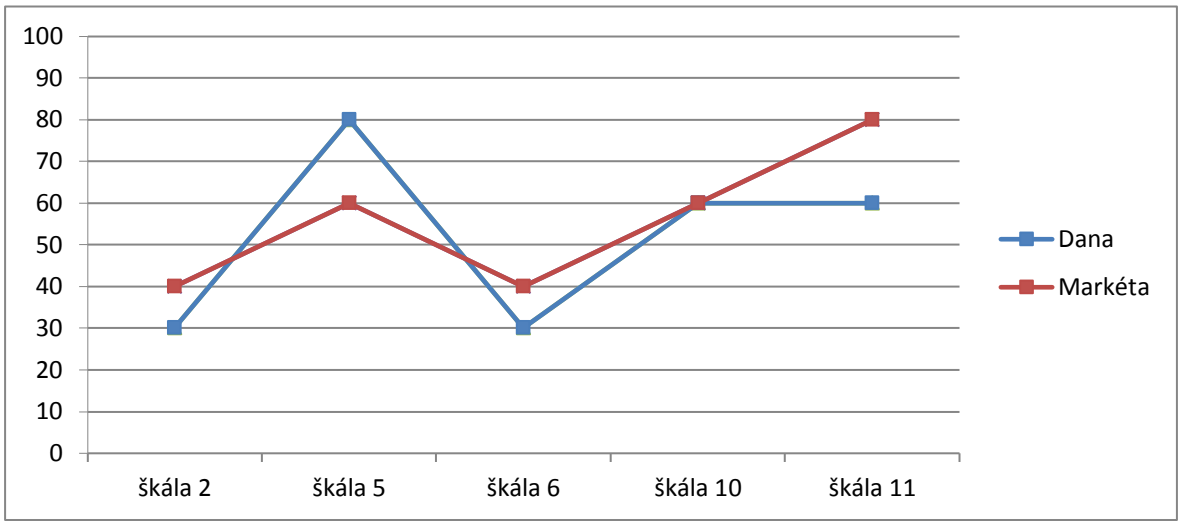
U škály 1 je vidět, že žáci jsou u Markéty názorově méně kompaktní než u Dany, což se projevuje větším boxplotem. Celý boxplot je navíc položen níže než u Dany. To potvrzuje interpretaci, že vnímaná opora Markéty je menší než u Dany.

Výrazný percentilový rozdíl byl viditelný na škále čtyři. Na grafu 7 jsou však boxploty této škály téměř totožné. U obou chybí Q3, které je součástí boxplotu, to znamená, že vrchní část boxplotu (od mediánu výše) nezahrnuje pouze čtvrtinu žáků, ale celou polovinu. V obou boxplotech je výrazným rozdílem poloha mediánu (a z něj odvozeného percentilu). U Dany má hodnotu 4,6, zatímco u Markéty je hodnota 4,2, z čehož následně vznikl výrazný percentilový rozdíl. To znamená, že polovina žáků vnímá

rovný přístup Dany v rozmezí od 4,6 do 5,0 bodů, zatímco Markétin rovný přístup je vnímán v rozmezí od 4,2 do 5,0 bodů.

### 5.3.2 Komparace implicitních škál

Vedle explicitních škál, kde jasně dominuje Dana, jsou také implicitní škály, které zahrnují 2 – *spolupráce se spolužáky*, 5 – *přenos naučeného mezi školou a rodinou*, 6 – *preference soutěžení ze strany žáků*, 10 – *snaha žáků učit se* a 11 – *snaha zalíbit se okolí.*




**Graf 8: Vnímání Dany a Markéty třídou 7. A – implicitní škály**

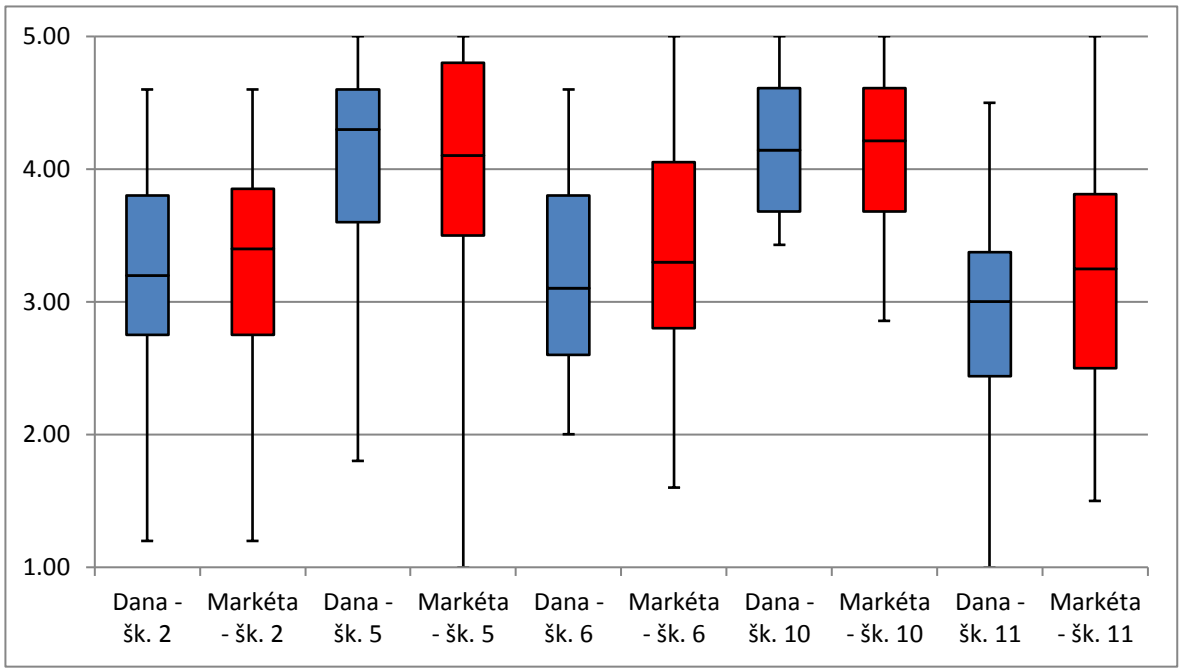
Ve škálách 2 a 6 dopadly obě učitelky mírně podprůměrně. Škála dvě naznačuje nízkou snahu učitelů o budování spolupráce mezi žáky. Vedle toho škála 6 značí malou preferenci soutěžení mezi žáky.

Škály 2, 6 a 10 jsou v rozmezí desetibodového percentilu, na tomto grafu je tedy lze považovat za víceméně shodné. Zajímavější jsou škály s větším percentilovým rozdílem, a to škály 5 a 11.

Škála 5 – *přenos naučeného mezi školou a rodinou* vychází ve třídě relativně nadprůměrně, a to především u Dany s hodnotou percentilu 80. Různost těchto hodnot znamená, že učitel opravdu může mít vliv na tuto implicitní škálu. Výsledky lze interpretovat tak, že Dana dokáže propojovat látku s její aplikací lépe než Markéta. V tomto propojení lze vidět dílenský styl, který staví na vazbě mezi látkou a její aplikací. Na druhé straně je také možné tvrdit, že žáci chodí z rodin lépe připravovaní na hodiny matematiky, fyziky a zeměpisu než na hodiny českého jazyka a dějepisu.

Škála číslo 11 naznačuje, že třída jako celek se snaží zalíbit okolí, což je reprezentováno vysokou konformitou. Vzhledem k vyšším hodnotám u Markéty je tedy důvod se domnívat, že žáci se více snaží zalíbit učitelce Markétě než Daně. To znamená,

že učitelce Markétě říkají žáci to, co chce slyšet, než to, co si sami myslí. Vysoké hodnoty konformity v žákovské komunikaci jsou nevhodné pro učitele usilující o vyšší míru interaktivnosti (Mareš, Ježek, 2012, s. 23), o což se Markéta může ve svých „sociálně-reformních“ hodinách snažit.




**Graf 9: Boxplotový graf implicitních škál u třídy 7. A**

Zaměříme-li se v grafu 9 na škály s výrazněji odlišnými percentily (5, 11), vidíme, že modré boxploty jsou menší, kompaktnější, tedy názorově jednotnější než červené Markétiny. Tuto názorovou nejednotnost potvrzuje i výrazně delší Q1 u škály 5, který dosahuje minimální hodnoty 1. Přestože má Dana vyšší medián, je horní hranice červeného boxplotu umístěna výše než modrého.

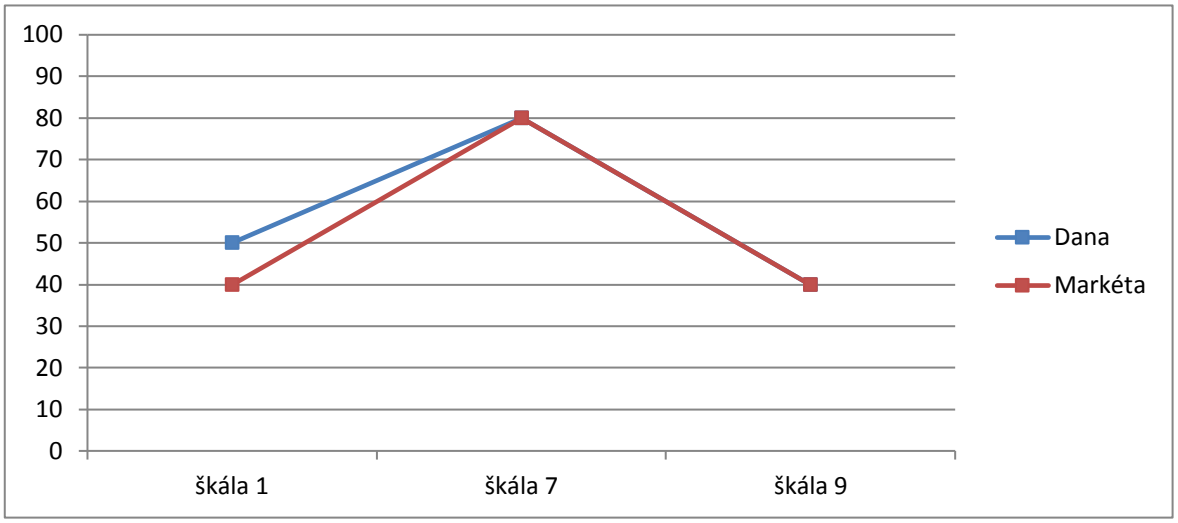
U škály 11 naopak modrý Q1 dosahuje hodnot minima. Vedle toho Markéta dosahuje hodnot maxima. Zde je skutečně vidět snahu dětí zalíbit se v dotaznících zaměřených na Markétu než na Danu. To potvrzuje tvrzení, že žáci se více snaží zalíbit Markétě než Daně, a to i přesto, že Dana je třídní učitelkou těchto žáků.

### 5.3.3 Komparace volných škál

U těchto zbylých škál je předpoklad, že se nebudou výrazněji lišit paralelní škály hodnocené na Markétu a Danu, to znamená, že například škála 1 z dotazníku, který se zaměřoval na Markétu, se nebude výrazněji odlišovat od dotazníku zaměřeného na výuku Dany. Důvodem je, že tyto zbylé škály nejsou těmito učitelkami teoreticky nikterak ovlivňované, tedy by se neměly lišit. Je však logické předpokládat, že u proměnných

zahrnutých v těchto škálách nebudou žáci odpovídat zcela stejně a nějaké menší odchylky se vyskytnou.

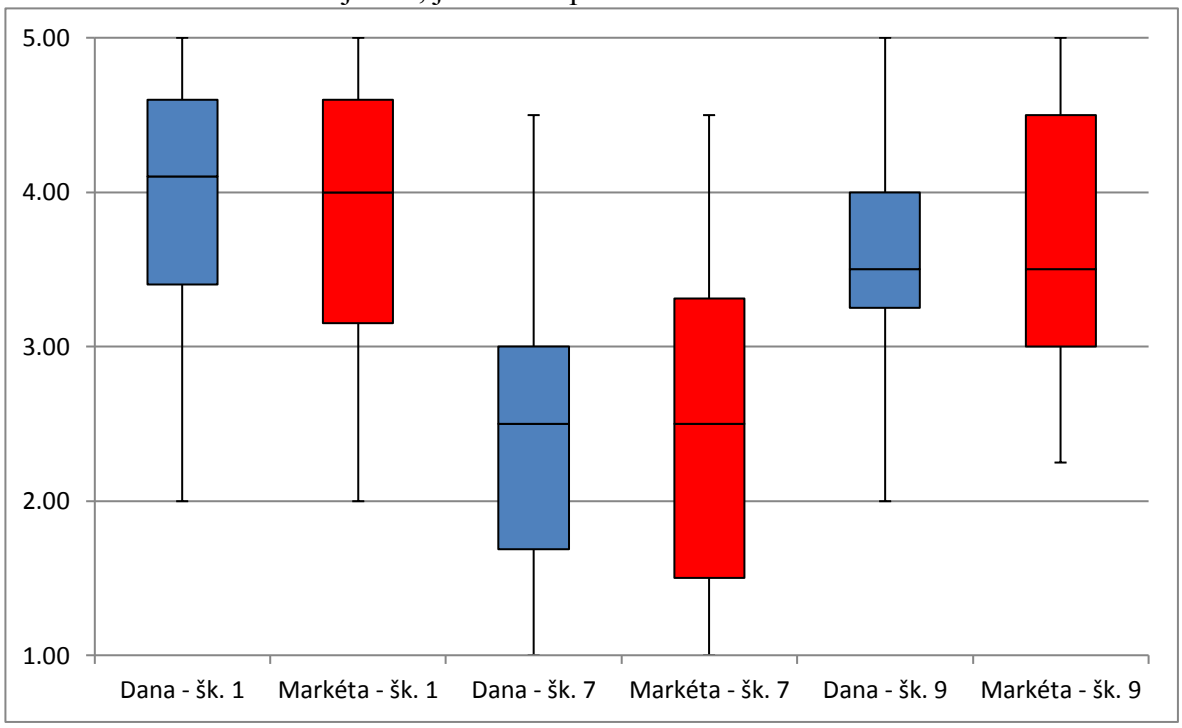
Mezi volné škály patří 1 – *dobré vztahy se spolužáky*, 7 – *dění o přestávkách*, 9 – *iniciativa žáků*.




**Graf 10: Vnímání Dany a Markéty třídou 7. A - volné škály**

Na první pohled je patrné, že se potvrzuje výše zmíněná hypotéza o škálách relativně nezávislých na jednom daném učiteli. Škála 1 se pohybuje s odchylkou 10 bodů percentilu, což se nedá považovat za výrazný rozdíl. Hodnoty percentilu na škálách 7 a 9 jsou dokonce totožné.

Přestože se jedná o orientační hodnoty, vysoký percentil u obou učitelek na škále číslo 7 indikuje možné riziko vzniku problému ve třídě 7. A. Jde o škálu volnou, tedy učitel v tomto riziku nehraje roli, jedná se o problém třídního kolektivu.




**Graf 11: Boxplotový graf volných škál u třídy 7. A**

Podrobnější analýza boxplotového grafu znázorňuje na rozdíl od percentilu opět názorově nekompaktní červené krabice. Výrazný rozdíl je vidět zejména u škály 9. Modré krabice jsou tedy názorově jednotnější.

### 5.3.4 Závěr srovnání

Dana je třídní učitelkou v 7. A, to může mít vliv na lepší výsledky v explicitních škálách. Více žáků ji vnímá jako férovou učitelku. Přestože učí přírodovědné předměty, žáci v její třídě mají relativně větší možnost diskutovat než u Markéty, jejíž výuka je zaměřena humanitním směrem. Relativně lepší výsledky Dany mohou být způsobeny faktem, že je třídní učitelkou. Pokud tomu tak je, pak by při vyhodnocení paralelní třídy měly vyjít lepší výsledky Markétě.

Analýza naznačuje, že učitelky nepodporují soutěžení mezi žáky, ani výrazně nezdůrazňují důležitost spolupráce mezi nimi. Vedle toho se žáci snaží o přízeň obou učitelek, avšak u Markéty je snaha žáků vyšší. Žáci tedy učitelkám říkají převážně to, co chtějí slyšet, než to, co si sami myslí.

U škál, které nejsou závislé na učitelích, je výrazná shoda. Zda škály opravdu nejsou na učitelích závislé, potvrdí analýza klimatu druhé třídy.

Při druhém vyplňování dotazníku se zaměřením na Markétu mají boxplotové grafy (červené) o poznání větší rozptyl. Jelikož šlo o druhé vyplňování stejného dotazníku, o kterém byli žáci předem informováni, daly se očekávat již vytvořené jednotnější názory. Větší rozptyl naproti tomu naznačuje možnou skutečnost, že si žáci nejsou jisti v přístupu k učitelce Markétě.

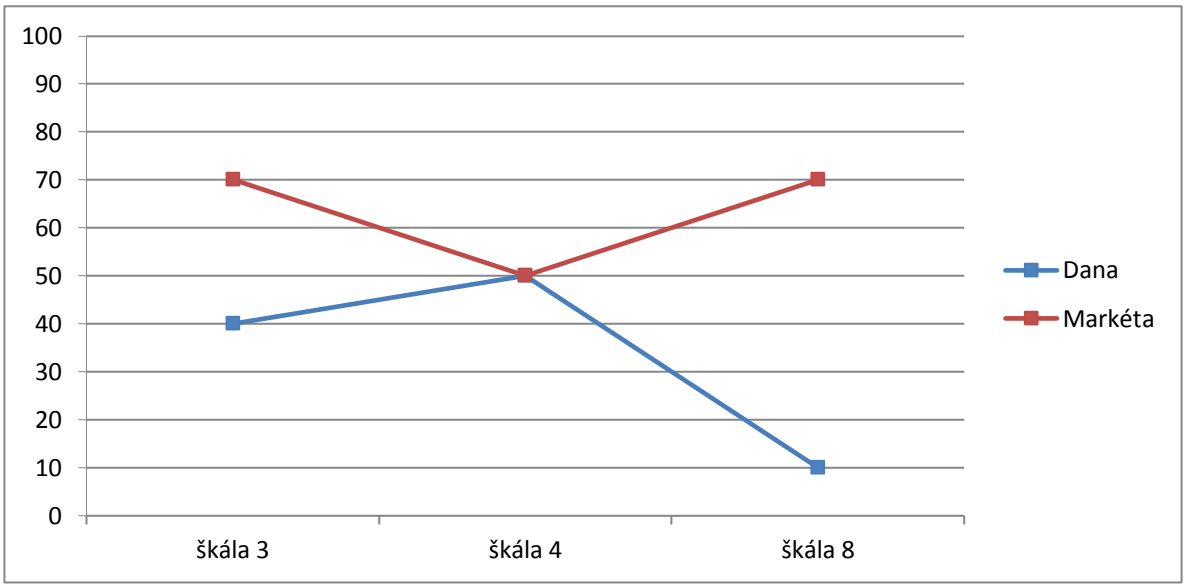
## 5.4 Srovnání dvou klimat ve třídě 7. B

Analýza druhé paralelní třídy, kde je třídní učitelkou Markéta, byla provedena za účelem potvrzení, doplnění nebo zpochybnění výsledků vytvořených předchozí analýzou.

### 5.4.1 Komparace explicitních škál

Explicitní škály zahrnují 3 – *vnímanou oporu učitele*, 4 – *rovný přístup k žákům* a 8 – *možnost diskutovat během výuky*.

Na grafu 12 zachycujícím explicitní škály z dotazníku zadaného třídě 7. B je viditelná markantní odlišnost od explicitních škál třídy 7. A. První viditelným aspektem jsou výrazně lepší hodnoty u Markéty než u Dany, což potvrzuje hypotézu lepšího hodnocení třídních učitelů. Vedle toho škála čtyři, která byla předtím výrazně vyšší u Dany, je nyní na průměrném percentilu 50 u obou učitelek. Jejich přístup k žákům je vnímán rovně, bez nadržování jiným. Což je rozdíl oproti předchozím hodnotám u Markéty (25 percentil).

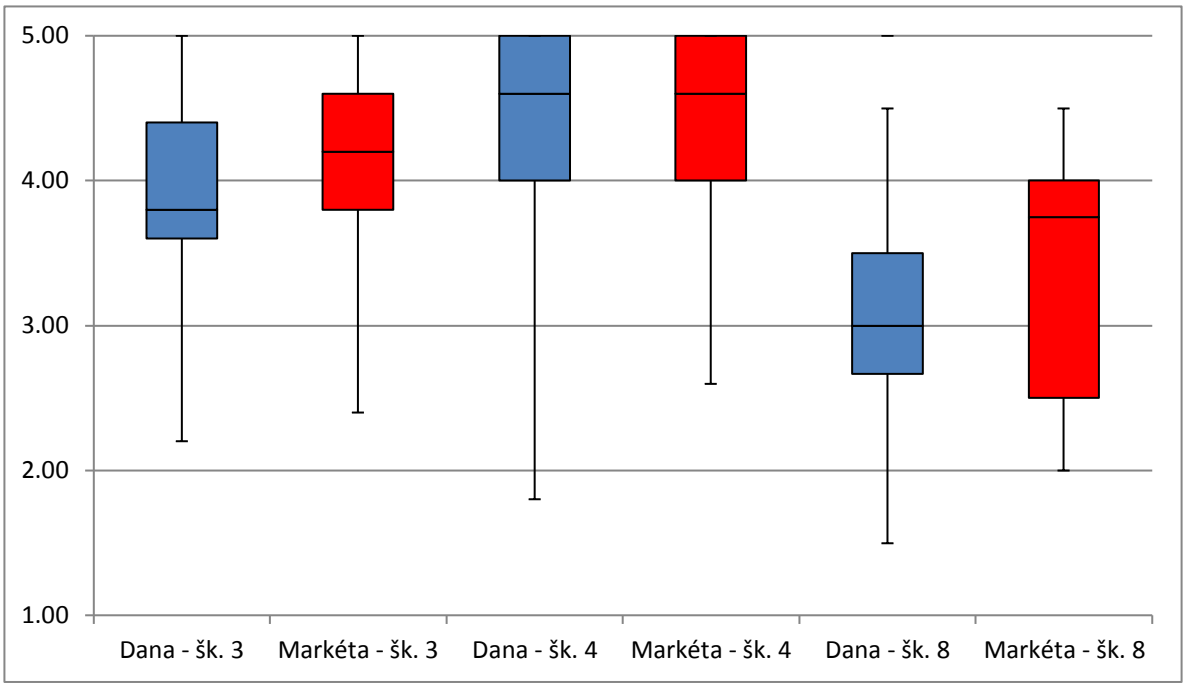



**Graf 12: Vnímání Dany a Markéty třídou 7. B – explicitní škály**

Percentilový rozdíl 30 bodů na škále 3 je poměrně výrazný, avšak u Markéty jakožto třídní učitelky pochopitelný. Vnímaná opora třídní učitelky je nadprůměrná. Vedle toho opora poskytovaná Danou je v průměru.

Škála 8 se vyznačuje extrémním rozdílem mezi možností diskutovat u Dany, kde ta možnost téměř není, a u Markéty, kde je úroveň diskutování opakovaně nadprůměrná. Zde je opět diskutabilní, zda je rozdíl dán třídnictvím Markéty, nebo předměty, které vyučuje, nebo jejím dominantním sociálně-reformním stylem.

Pro podrobnější analýzu rozdílů opět poslouží boxplotový graf. Škály číslo 4 jsou u obou učitelek téměř totožné, pouze Dana má níže posazené minimum. O vnímání jejich rovnosti žáky nemůže být pochyb.



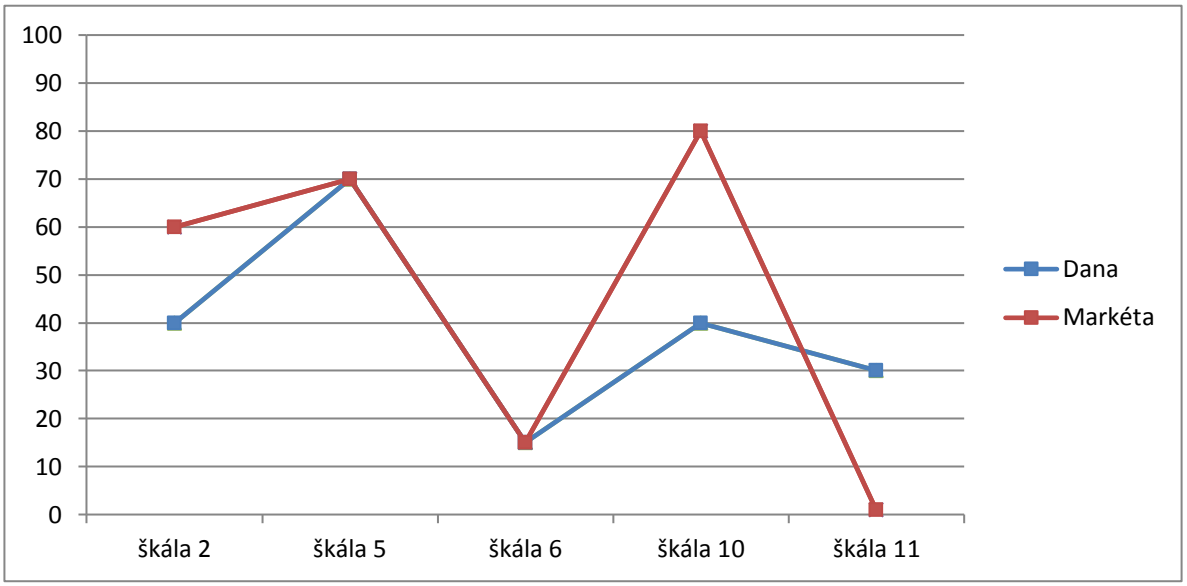

**Graf 13: Boxplotový graf explicitních škál u třídy 7. B**

Rozdílný stav je u škály 3, obě škály dosahují maxima, boxploty mají stejnou velikost s tím rozdílem, že Markétina červená krabice je umístěna výše, žáci tedy škálu bodovali vyššími hodnotami, což je též reprezentováno vysokým mediánem. Markéta je tedy oproti Daně opravdu vnímána jako výraznější opora.

Nejzajímavější je ovšem možnost diskusí na škále 8. Odpovědi týkající se Dany byly výrazně jednotnější, čemuž odpovídá malý boxplot. U Markéty tak jednotné názory nebyly, naproti tomu však byly daleko pozitivnější. Polovina třídy hodnotila škálu v rozmezí od 3,75 do 4,50. Tato data znamenají, že na hodinách Markéty, která zde učí český jazyk, dějepis a člověka ve společnosti, žáci daleko více diskutují, než na hodinách Dany, tedy v matematice a přírodopisu. Takovýto výsledek odpovídá i znakům jejich vyučovacích stylů. To je však v rozporu s výsledky z předchozího vyhodnocení, kde možnosti diskutovat během výuky byly relativně pozitivnější u Dany.

### 5.4.2 Komparace implicitních škál

Implicitní škály zahrnují 2 – *spolupráce se spolužáky*, 5 – *přenos naučeného mezi školou a rodinou*, 6 – *preference soutěžení ze strany žáků*, 10 – *snaha žáků učit se* a 11 – *snaha zalíbit se okolí.*




**Graf 14: Vnímání Dany a Markéty třídou 7. B – implicitní škály**

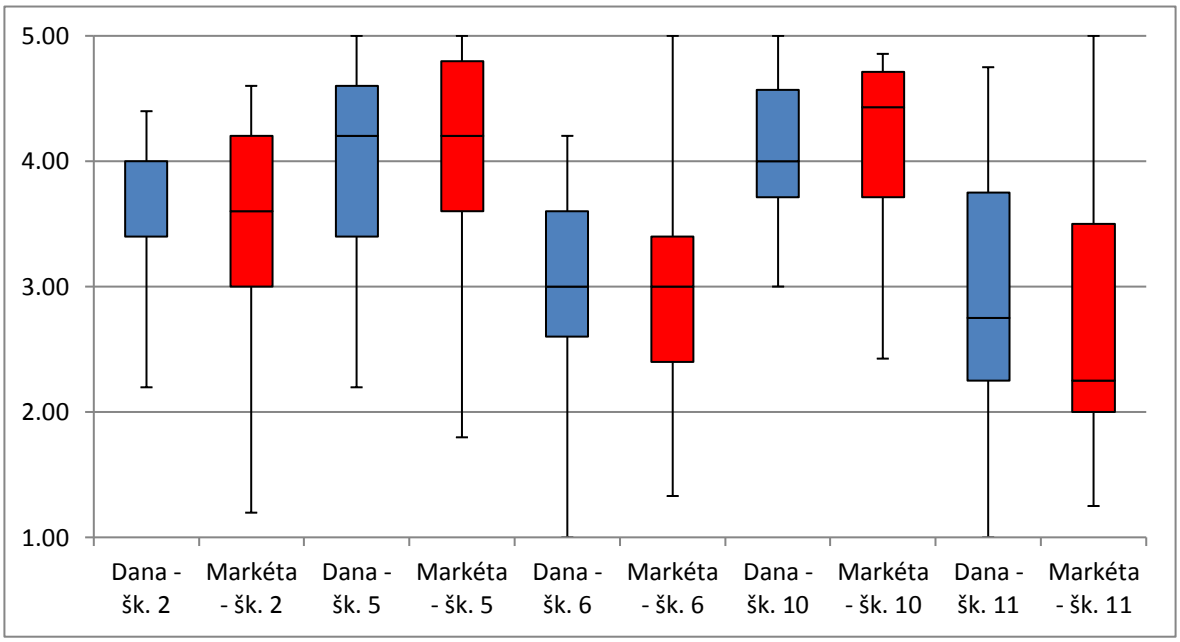
Hodnoty implicitních škál třídy 7. B se výrazně odlišují od hodnot třídy paralelní. Jediná škála 6 se více méně shoduje a má stejnou hodnotu u obou učitelek. Avšak v předchozím hodnocení byla na hodnotách percentilu 30 a 40, zatímco nyní jsou preference soutěžení ještě menší na percentilu 15. Jde tedy opět o třídu, kde soutěžení není mezi žáky vyhledáváno, ani k němu zřejmě nejsou vedení.

Druhou škálou, v níž jsou hodnoty obou učitelek stejné, je škála 5 hodnotící přenos naučeného mezi školou a rodinou. V této třídě je přenos na vysoké úrovni s hodnotou percentilu 70 (u paralelní třídy byly hodnoty 60 a 80). Tuto hodnotu lze interpretovat jako relativně vysokou míru propojení látky s její reálnou aplikací a samozřejmě též předpřipraveností žáků z domova.

Spolupráce mezi spolužáky, škála 2, je na vyšších hodnotách než u předchozí třídy, a to především u Markéty. Obě učitelky spadají do pásma průměru, výsledky naznačují, že se snaží o jistou spolupráci mezi spolužáky.

Největší rozdíl v hodnotách ovšem vznikl na škále číslo 10, která zjišťovala snahu žáků učit se. V tomto případě by vysoký rozdíl mezi hodnotami naznačoval propojenost mezi školou a učitelem narozdíl od hodnot u 7. A, kde měly obě učitelky stejný percentil. Vysoké hodnoty (percentil 80) u Markéty lze interpretovat jako motivovanost žáků, jasně vytyčené cíle a plnění zadaných úkolů učitelem. Daniny hodnoty vyšly poloviční, což může znamenat menší motivaci a nejasnost vytyčených cílů u žáků a menší snahu zpracovávat úkoly, to je ovšem částečně v rozporu s vyučovacím transmisivním stylem, jenž staví na jasně definovaných cílech a systematické prezentaci látky.

Nejzajímavější hodnoty jsou však na poslední implicitní škále 11. U Dany vyšla hodnota škály 30, zatímco u Markéty měl odvozený percentil hodnotu 1. Zde je extrémní rozkol mezi 7. A, kde percentil na této škále je u Markéty 80, a 7. B s percentilem 1. Na jedné straně je patrná poměrně vysoká míra konformity v žákovské komunikaci a na straně druhé extrémně nízká. Nízké hodnoty naznačují minimální snahu zalíbit se okolí, respektive učitelce Markétě, což reprezentuje schopnost žáků říct, co si opravdu myslí. Tento výrazný rozkol mezi 7. A a 7. B může naznačovat více než vliv vyučovacích stylů spíše určitý charakter třídy.




**Graf 15: Boxplotový graf implicitních škál u třídy 7. B**

Pro dokreslení informací je možné analyzovat boxplotový graf. První boxplot u Dany vyjadřuje jistou nekonvenčnost. Chybí spodní polovina krabice, ta je součástí hodnoty mediánu, která je identická se spodní hranicí boxplotu, jež má hodnotu 3,40. Opět je zde vidět názorová jednotnost u hodnocení Dany, reprezentovaná malým boxplotem, a názorová nejednotnost u Markéty, která má téměř dvojnásobně delší boxplot.

Přestože jsou mediány na škále pět shodné, je Markétina červená krabice položena výše než Danina. V této škále je tedy Markéta hodnocena větším počtem žáků více pozitivně. Rozdíl však není markantní.

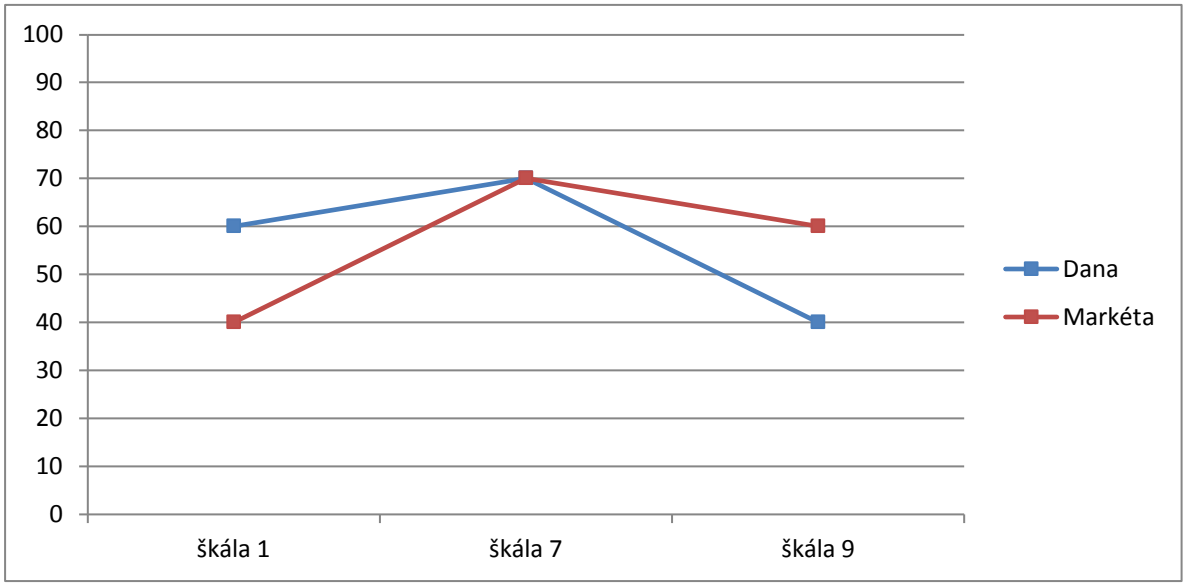
Stejná situace je u škály 6, kde je z pohledu boxplotu hodnocena lépe Dana. Ta však dosahuje maximálních hodnot 4,2, zatímco Markéta 5,0. Medián u této škály vychází shodně.

Škála číslo 10, tedy implicitní motivace žáků, definování cílů a požadavků je opět výrazně lepší u Markéty, kde polovina žáků hodnotila v rozmezí od 4,43 do 4,86. Vedle toho u Dany bylo hodnocení v rozptylu od 4,0 do maxima.

Poslední škála 11 má u Markéty extrémně nízký percentil, který je velmi neobvyklý. Žáci se nesnaží zalíbit okolí a implicitně ani třídní učitelce. Oba boxploty na grafu 15 mají přibližně stejnou velikost. Markétin červený boxplot je posazen níže, především medián je níže. Na druhou stranu je zajímavé, že minimální hodnoty u Markéty nedosahují hodnoty 1, jako je tomu u Dany, ale maximum dosahuje hodnoty 5. U Dany je tomu obráceně. Přesto je výsledek velmi extrémní. Lze ho implicitně interpretovat tak, že žáci se nebojí prosadit, ale také nedávají prostor ostatním a nebojí se říci učitelce, co si myslí.

### 5.4.3 Komparace volných škál

Tyto škály zahrnují 1 – *dobré vztahy se spolužáky*, 7 – *dění o přestávkách*, 9 – *iniciativa žáků*.



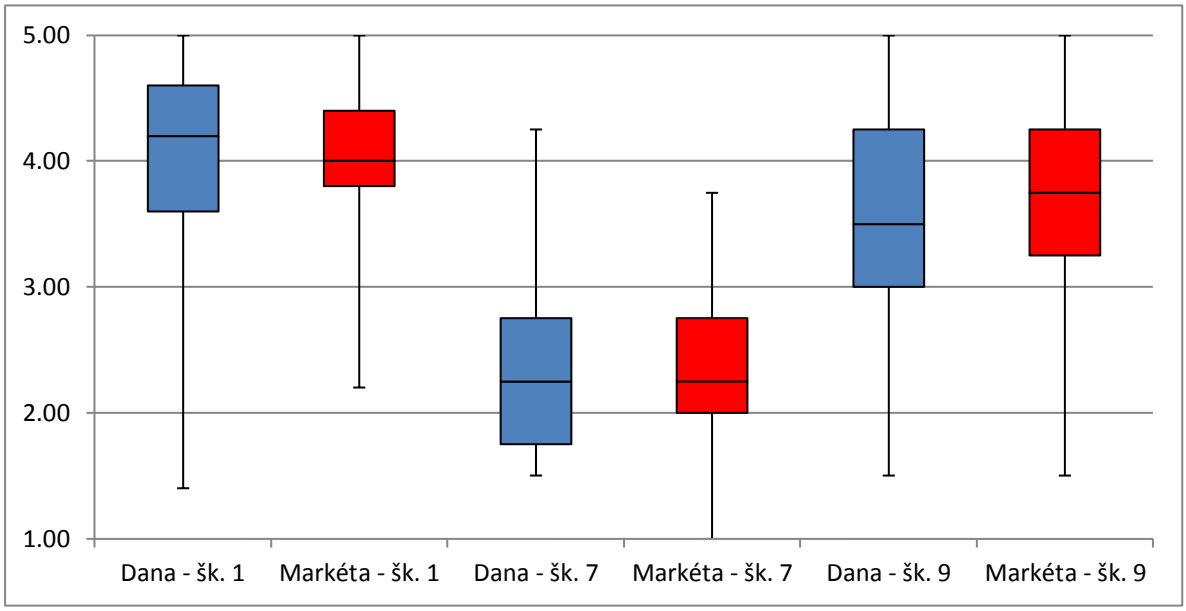

**Graf 16: Vnímání Dany a Markéty třídou 7. B – volné škály**

Škála 7 je stejně jako v předchozím případě u třídy 7. A shodná u obou učitelek, je však o 10 bodů percentilu nižší, tedy na hodnotě 70. Ani v tomto případě však nejde o pozitivní evaluaci přestávek, hodnoty naznačují možný problém v žákovském kolektivu.

Vztahy mezi spolužáky, škála 1, jsou v 7. B u obou učitelek rozdílné. Porovnáme-li tyto výsledky s paralelní třídou, lze vidět, že u Markéty se vztahy mezi spolužáky nemění, jsou na hodnotně percentilu 40, ale u Dany se zvýší z 50 na 60. Hodnoty se tedy celkově pohybují v rozmezí percentilu 40 až 60, což je pásmo průměru. Otázkou je, zda může učitelka přispět k dobrým vztahům ve třídě tak, jak je to podané v otázkách nástroje.

Škála 9 byla u paralelní třídy shodná na hodnotě percentilu 40 pro obě učitelky. U Dany jsou v 7. B hodnoty stejné, u Markéty se zvýšily na 60. Opět se nabízí otázka, zda je možné, aby učitel ovlivňoval iniciativu žáků z hlediska otázek použitých u škály 9.

Nicméně hodnoty se stejně jako u škály 1 pohybují v pásmu průměru a rozdíl není příliš markantní.




**Graf 17: Boxplotový graf volných škál u třídy 7. B**

V porovnání s výše zobrazenými volnými škálami je v tomto případě vidět zásadní rozdíl ve výraznější názorové jednotnosti u dotazníků zaměřených na Markétu, a to u všech tří škál.

### 5.4.4 Závěr srovnání

Explicitní škály vyšly v obou případech lépe vždy u třídního učitele, tedy u 7. A byla lépe vnímána Dana a u 7. B Markéta. Výrazný rozdíl se vyskytl u škály 8, ve které se Markéta umístila na hodnotě percentilu 80, zatímco Dana na pouhých 10. To teoreticky odpovídá možnostem předmětů, které učitelky ve třídě vyučují, a zároveň to koresponduje s dominantním sociálně-reformním stylem u Markéty a podpůrným transmisivním stylem u Dany.

Implicitní škály třídy 7. B byly velmi odlišné od třídy 7. A. Největší rozdíl se projevil ve snaze zpracovávat zadané úkoly, škála 10. V této škále se implicitně odráží motivace a jasné specifikace požadavků ze strany učitele. Zde měla Markéta extrémně pozitivní výsledky v porovnání s Danou, jež dosáhla polovičních výsledků, což není v souladu s Daniným silným a Markétiným upozaděným transmisivním stylem, pro nějž jsou typické jasně definované cíle.

Druhou výraznou implicitní škálou byla snaha zalíbit se okolí, kde Markéta dosáhla extrémně nízkých hodnot, což vypovídá o nízké konformitě v žákovské komunikaci. Žáci se nebojí říci učitelce, co si myslí. Také u Dany vyšla konformita mírně podprůměrná.

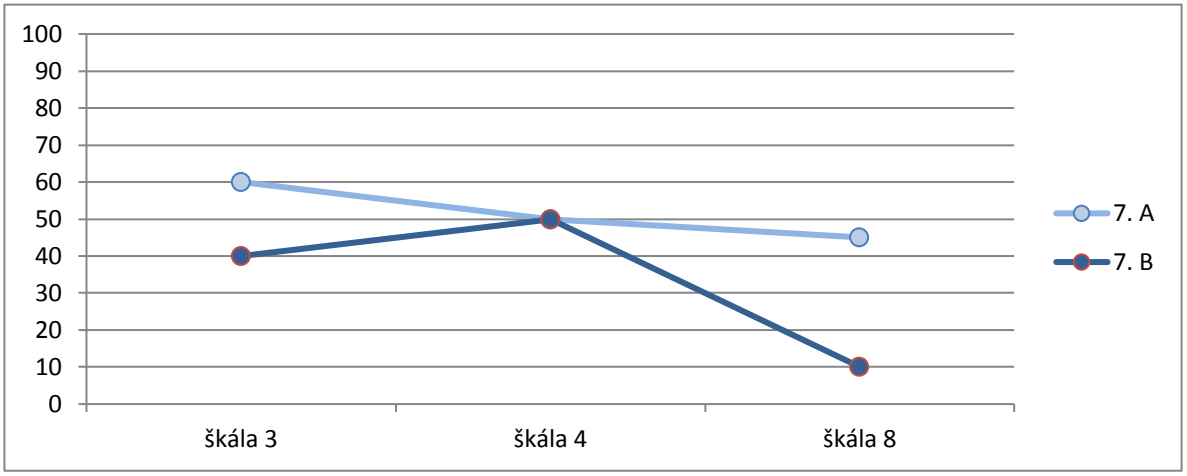
Je tedy diskutabilní, zda jde o charakter třídy samotné, nebo o vliv třídní učitelky s dominantním sociálně-reformním stylem, jejíž pohled na společnost vštěpuje žákům potřebu sdělovat své názory ostatním.

Markantní rozdíly ve škálách 10 a 11 potvrzují vliv učitele na tyto škály a jejich možnou modifikaci učitelovým přístupem.

Volné škály se pohybují v rozmezí 40 a 60 percentilu, je tedy diskutabilní, zda má učitel na tyto škály určitou možnost působit z hlediska formulace otázek v použitém nástroji, nebo se zde projevovaly odchylky ve vyplňování dotazníků.

## 5.5 Vnímání Dany ve dvou různých třídách

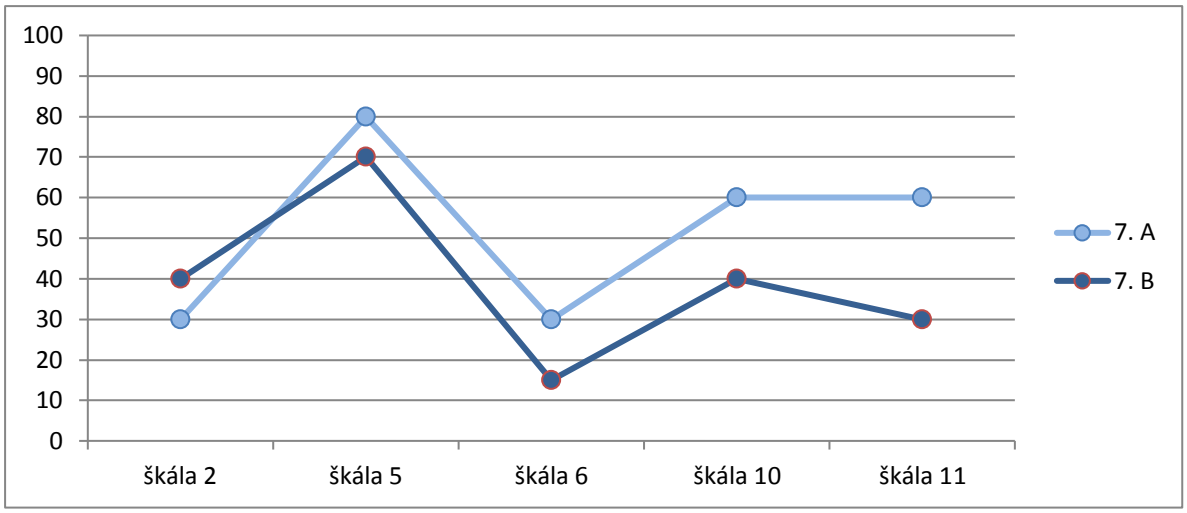
Tato část se zaměřuje na to, zda jeden učitel působí stejně na dvě různé třídy. Zjišťuje tedy, jestli 7. A a 7. B vnímají Danu stejným, nebo odlišným způsobem. Pro porovnání byly zvoleny pouze explicitní a implicitní škály. Volné škály nemají přímou návaznost na učitele, což bylo prokázáno již v předcházející analýze dat.




**Graf 18: Explicitní škály 7. A a 7. B v kontextu Dany**

Výrazně lepší hodnoty percentilu vycházejí u třídy 7. A, kde je Dana třídní učitelkou. Podle škály 4 je vnímána v obou případech jako rovná učitelka nedělající rozdíly mezi žáky. Výraznější rozdíl je však na škále 3. Ve své třídě je Dana vnímána více jako opora pro žáky než ve vedlejší třídě, kde jsou hodnoty v nižším pásmu průměru. Mnohem větší rozdíly jsou na škále 8, ve třídě 7. A je dobrá možnost komunikovat během výuky, přestože Dana učí přírodovědné předměty. Ve třídě 7. B je tato možnost mnohem menší, což je na druhou stranu u přírodovědných předmětů pochopitelné. To může být dáno poměrně vysokými hodnotami jejího transmisivního stylu.

Tyto rozdíly mohou být opravdu dány tím, že Dana je třídní v 7. A a komunikuje se svými žáky daleko častěji, zároveň s nimi řeší různé záležitost. V tomto případě se zde může projevovat její relativně dominantní pečovatelský výukový styl.



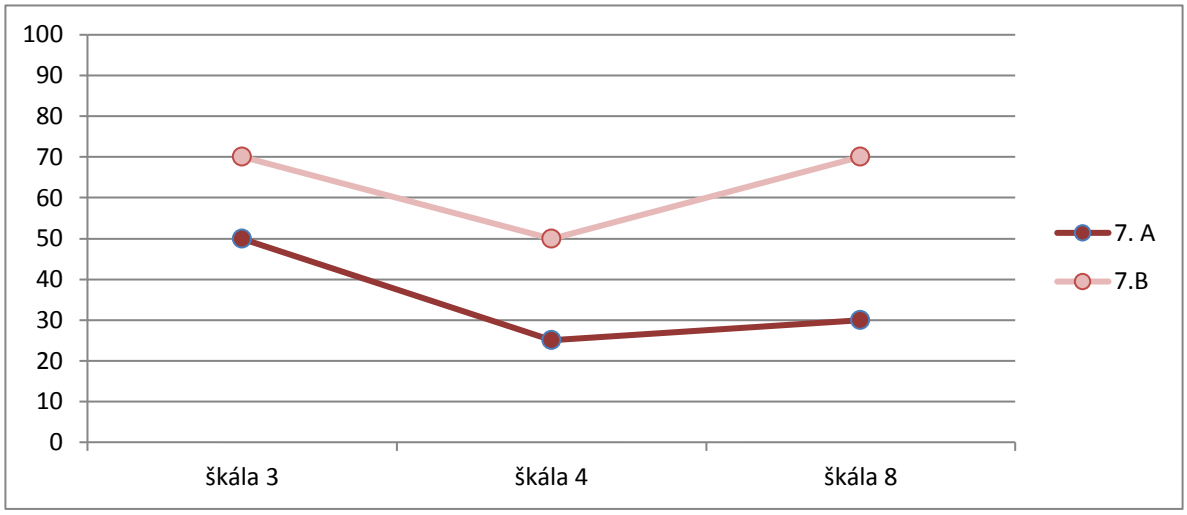

**Graf 19: Implicitní škály 7. A a 7. B v kontextu Dany**

Podobný výsledek je zřejmý u implicitních škál, kde je Dana opět vnímána pozitivněji ve své třídě než ve třídě paralelní. Výjimkou je škála 2, kde spolupráce se žáky je mírně lepší v 7. B. Nicméně jde o rozdíl 10 percentilu, což lze považovat za shodné výsledky. Stejný případ je u škály 5. Ta je ovšem hodnocena vysoce kladně. To lze implicitně interpretovat jako částečnou schopnost Dany propojovat látku s jejím praktickým využitím, což může být způsobeno jejím poměrně dominantním dílenským stylem.

U zbylých škál už se rozdíly zvětšují. Soutěžení na škále 6 není preferováno ani jednou třídou a lze se též domnívat, že se o něj Dana nezasazuje. Skrytá motivace a jasnost cílů je lépe vnímána u 7. A, stejně jako konformita, která je v 7. A na vyšší úrovni. 7. B naproti tomu projevuje nízkou úroveň konformity, která již byla nastíněna v předchozí analýze.

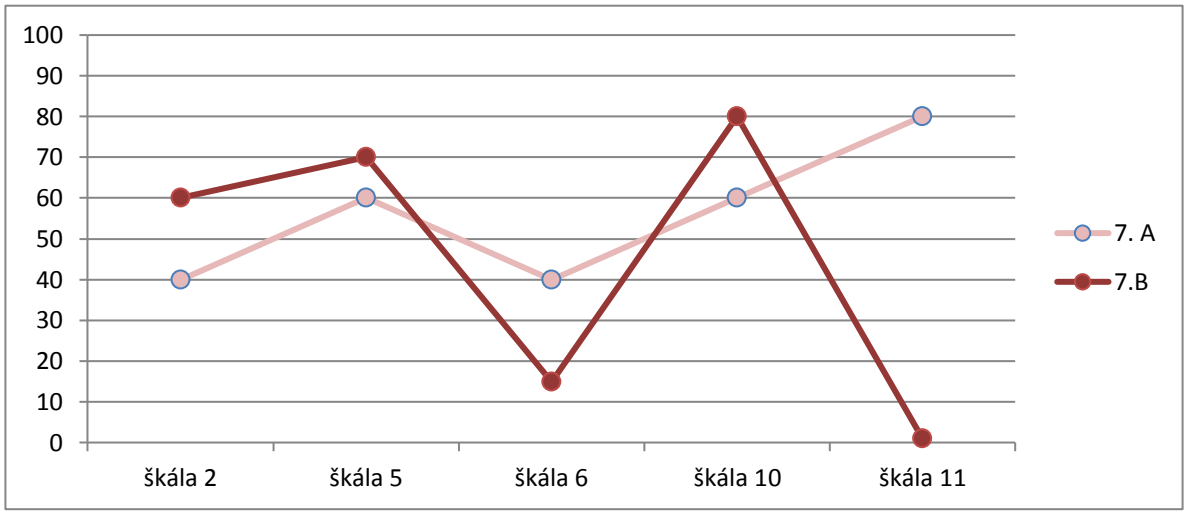
## 5.6 Vnímání Markéty ve dvou různých třídách

Stejným způsobem se postupovalo při komparaci vnímání učitelky Markéty třídami 7. A a 7. B.




**Graf 20: Explicitní škály 7. A a 7. B v kontextu Markéty**

7. B vnímá svou třídní učitelku jednoznačně kladněji. Je pro ně oporou, férovou učitelkou a ve vyučování je přístupná diskusím. Tento fakt potvrzuje hypotézu, že žáci kladně hodnotí své třídní učitelky. Třída 7. A vnímá Markétu spíše negativně, neslouží jim tolik jako opora, vnímají ji negativněji v rovnosti přístupu k žákům a stejně negativně vnímají možnost sdělovat své názory během výuky bez ohledu na humanitní předměty, které učí.




**Graf 21: Implicitní škály 7. A a 7. B v kontextu Markéty**

Vedle toho implicitní škály nejsou tak jednoznačné jako u Dany. Škála 5 je u obou tříd v rozmezí percentilu 10, což je považováno za shodný výsledek. Nicméně obě škály

jsou spíše nadprůměrné, tedy přenos znalostí, vědomostí a dovedností mezi školou a rodinou je vysoký, přestože dílenský styl u Markéty je jen mírně podpůrný.

Pozitivně je Markéta svou třídou vnímána ve škále 2 a 10, to značí, že v jejích hodinách žáci spolupracují, nebo že se o to Markéta snaží a že mají jasně stanovené cíle a motivaci k plnění úkolů. Tato motivace je též u 7. A, ale je průměrná.

Naproti tomu snaha o soutěžení ve třídě 7. B téměř chybí, o něco lepší, ale stále mírně podprůměrná je v paralelní třídě.

Extrémní rozdíly v hodnotách percentilu na škále 11 nutí k zamyšlení. Interpretace této škály je diskutabilní. Markéta se ve své třídě, jak již bylo řečeno, a u svých žáků může snažit o sdělování vlastních názorů s jistou dávkou sebedůvěry až drzosti. To by odpovídalo Markétiným stylům sociálně-reformnímu a pečovatelskému.

Na druhou stranu je možné, že tato škála je volná a na učitelově vyučovacím stylu zcela nezávislá. V tomto případě by se jednalo spíše o jakousi sympatičnost učitele a jeho osobnostní rysy, vyvolávající v žácích takovéto nekonformní chování. To by ovšem znamenalo, že podobně by měl učitel působit i na ostatní třídy, což v zásadě platí též u výše zmíněných stylů, pokud nebudeme brát v úvahu třídnictví v nekonformní třídě. Z toho vyplývá, že se pravděpodobně jedná o určitý charakter třídy, jenž se projevuje nízkou konformitou.

# 6 Diskuse

Pro potřeby měření klimatu v této práci byl zvolen moderní tuzemský nástroj, který sice vychází ze zahraničních nástrojů, ale je vytvořen pro české školní prostředí. Jeho výhodou je zaměření určitých škál na práci učitele a jeho přístup k žákům, organizaci výuky a učivu. Sociální klima třídy je však tvořeno mnoha různými determinanty a vysledovat v něm působení samotného učitele, navíc na druhém stupni, může být poměrně obtížné. Z tohoto důvodu by bývalo lepší nezaměřovat se na celkové psychosociální klima třídy, ale na užší sféru klimatu – vyučovací klima. Tímto jevem a tvorbou evaluačních nástrojů, které tento jev hodnotí, se zabývá profesorka Grecmanová (2003). Při zaměření na výukové klima je jasné, že je hodnocen pouze daný učitel a jiné aspekty ovlivňující klima jsou vyloučeny. Nástroj Mareše a Ježka se v tomto blíží, avšak škály přímo zaměřené na učitele byly pouze tři a orientace v implicitních škálách byla často nepřehledná, chaotická a divergentně interpretativní.

Při samotném zadávání dotazníku se vyskytl problém. Zadavatel byl v každém případě učitel dané školy. Jelikož se nejednalo o test, žáci mohli pojmout vyplňování dotazníku laxně. V takovémto případě by proto byla vhodnější „cizí autorita“, která by dotazník zadala, data z těchto dotazníků by tak byla reprezentativnější, přesto by byla stále jen orientační.

Nejsou časté, ale začínají se objevovat výzkumy na učitelovo pojetí výuky, či výukové styly. Takto Janík zkoumal subjektivní teorie učitelů fyziky formou video-studie a zaměřoval se na cíle učitelů (2007). Podobným výzkumem se zabývala Hübelová (2009), která se zaměřovala na výukové styly učitelů, přičemž vycházela z typologie Fenstermachera a Soltise. Pomocí video-studie se snažila o přiřazení výukových stylů učitelům. Ze tří výukových stylů však byly u zkoumaných učitelů identifikovány pouze dva, exekutivní a liberální styl. Facilitační styl se u učitelů nevyskytoval.

Otázkou bylo, zda využít Prattovy styly, které, jak se ukázalo, reprezentují více učitelovo přesvědčení než aktivity, které v hodinách provádí. Z toho důvodu také nebylo možné konkretizovat činnosti charakteristické pro každý typ stylu.

S tím byl spojený další problém, a tou byla plochost stylů obou učitelek. Ani u jedné se nevyskytl jasně dominantní styl, který by je charakterizoval, vyhraňoval. Obě učitelky vyšly téměř stejně, což značně komplikovalo hledání a identifikaci znaků jejich stylů v třídním klimatu. To byla škoda, jelikož není běžné, aby dvě učitelky vyučovaly tolik hodin v paralelních třídách a měly možnost takovou měrou působit na žáky.

Interpretované výsledky dotazníků mohly být podpořeny dodatečnou výzkumnou metodou, například pozorováním při výuce. Takovéto pozorování by více vykreslilo učitelovo chování a metody užívané při vyučování. To znamená, že by byl tímto způsobem podpořen jeden z prvků tvořících vyučovací styl, konkrétně sub-skóre *opatření* (actions). Detailnější prozkoumání by však vyžadovalo více než jednu hospitaci. Takto by se však dalo zjistit, zda Dana opravdu systematicky předává učivo žákům, zda slouží jako vzor, zda žáky motivuje a probouzí v nich sebedůvěru. Vedle toho by se dalo vysledovat, jestli Markéta opravdu vede žáky ke zvažování hodnot a kritickým myšlením o naší společnosti.

Otázkou tedy je, zda by nebylo lepší nejdříve provézt výzkum na téma výukové styly učitelů podle Pratta a důkladněji propracovat překlad dotazníku z originálu, jelikož se během korespondence s panem Collinsem, která pokračovala i po přeložení dotazníku, vyskytovaly nové koncepční a terminologické otázky. Navíc zadávání dotazníků pilotním učitelům přinášelo zajímavé výsledky, které nabízejí řadu hypotéz týkajících se rozdílů mezi učiteli na prvním a druhém stupni, rozdíly mezi pohlavími, nebo mezi učiteli přírodovědných, humanitních, výchovných či jazykových předmětů, v neposlední řadě se dají zkoumat rozdíly mezi začínajícími a zkušenými učiteli.

# 7 Závěr

Cílem této práce bylo změřit sociální klima dvou tříd na základní škole a učitelů, jež v těchto třídách učí. Nejdříve bylo potřeba seznámit se se zkoumanými jevy. V první řadě tedy byly vymezeny termíny pojící se k vyučovacímu stylu učitele, objasněny nejasnosti a vazby mezi nimi. Následně byla popsána typologie různých vyučovacích stylů a z čeho jednotlivé styly vycházejí.

Podobně se postupovalo u sociálního klimatu školní třídy. Nejdříve byly vymezeny stěžejní termíny a určeny hierarchické vztahy mezi nimi. Poté byli definováni aktéři, kteří se podílejí na tvorbě klimatu, a determinanty, které toto klima ovlivňují. Následovala definice klimatu školní třídy a jeho odlišnost od klimatu celé školy.

V metodické části byl prezentován výběr nástrojů zjišťujících vyučovací styl učitele, z nichž byl vybrán elektronický nástroj Dana Pratta, který definuje pět vyučovacích stylů z hlediska učitelovy filozofie či pojetí výuky. Každý styl se podle Pratta skládá ze tří aspektů, přesvědčení, záměry a opatření. Tyto aspekty byly reprezentovány 45 otázkami v dotazníku. Tento dotazník bylo nutné přeložit do českého jazyka. K tomu byl nápomocen John Collins, spoluautor elektronického nástroje, který poskytoval cenné rady a vysvětloval problematické otázky dotazníku a jejich koncepci. Překlad se skládal z devíti kroků: prvotní překlad – kontrola učitelem českého jazyka – konzultace s česko-anglickým didaktickým expertem – kontrola bilingvistou – konzultace s Collinsem – zpětný překlad z českého do anglického jazyka nezainteresovaným učitelem anglického jazyka – diskuse nad anglickými verzemi, koncepty otázek a terminologickými nejasnostmi – zadání dotazníků pilotním učitelům – finální úpravy.

Podobně byly prezentovány různé nástroje zkoumající klima školní třídy, mezi nimiž byl též nástroj CES, který byl uveden v požadavcích této práce, přednost však byla dána novějšímu tuzemskému nástroji, který více hodnotí působení učitele na žáky. Jeho autory jsou Mareš a Ježek. Některé proměnné byly terminologicky upraveny tak, aby lépe vyhovovaly žákům a ti měli konkrétnější představu o tom, na co je otázka zaměřená.

Jednotlivé škály dotazníku byly navíc roztříděny na explicitní, implicitní a volné v závislosti na tom, jakou měrou může každou škálu hodnocený učitel ovlivnit.

Proměnné obou vybraných dotazníků byly srovnány. Některé z nich vykazovaly podobné zaměření, čímž byla prokázána jistá shoda mezi nástroji a jevy, jež zkoumají.

Výzkum samotný probíhal na ZŠ v Libereckém kraji, kde byli aktéři klimatu, učitelé a žáci, vybráni podle předem stanovených kritérií. Na základě toho byly vybrány

dvě učitelky, které ve třídách 7. A a 7. B vyučují dohromady 15 a 14 hodin týdně, což je zhruba polovina z celkové týdenní hodinové dotace. Navíc jsou obě třídními v těchto třídách, což se nakonec ukázalo jako možný modifikátor klimatu.

Vyhodnocené vyučovací styly těchto učitelek však vykazovaly relativní plochost grafu, nebyly zde tedy žádné výrazně dominantní styly, které by každou učitelku jasně charakterizovaly. U obou učitelek se však vyskytl jeden výrazně recesivní styl. Prvním byl transmisivní styl, který se vyznačuje vynikajícími znalostmi učitele, dobrou didaktickou transformací a systematickým předáváním znalostí žákům, v jeho středu stojí učitel a učivo. Druhým typem byl sociálně-reformní styl, jemuž jde primárně o kritické myšlení žáků zaměřené na vnímání hodnot, myšlenek a ideologií a status quo v dané společnosti. Ve středu tohoto stylu se nacházejí ideje či cíle, za jakými jsou znalosti získávány. Učitelka Markéta, jež vyučuje český jazyk, dějepis a člověka ve společnosti, má dominantní sociálně-reformní styl, zatímco Dana vyučující matematiku, fyziku, přírodopis a zeměpis má výraznější transmisivní styl. Z tohoto výsledku lze odvodit hypotézu: Pro učitele přírodovědných předmětů je typičtější transmisivní styl, zatímco pro učitele humanitních předmětů je častější styl sociálně-reformní.

Při vyhodnocování dotazníků sociálního klimatu školní třídy se postupovalo dvěma směry. Nejdříve bylo porovnáno vnímání obou učitelek v jedné třídě a následně v druhé třídě. Z analýzy explicitních škál jasně vyplynulo, že třídy v obou případech kladněji hodnotily vždy svou třídní učitelku. Nebylo však možné jasně identifikovat případné vazby mezi styly a výsledným klimatem.

U implicitních grafů byly částečně identifikovány dílenské, pečovatelské a sociálně-reformní styly. Zejména v otázce konformity se objevily značné rozdíly u tříd, zde však pravděpodobně nejde o otázku vyučovacího stylu, ale o charakter třídy. Celkově analýza klimatu tříd nevykazovala žádné pravidelnosti, tudíž nebylo možné přiřadit určitou škálu třídního klimatu určitému vyučovacímu stylu. Z tohoto důvodu byla identifikace stylů v klimatu ve všech případech značně diskutabilní.

Druhým směrem bylo porovnání vnímání vždy jedné učitelky dvěma třídami. Jelikož ani zde nebyla vysledována určitá pravidelnost, není možné jednoznačně tvrdit, že by učitelův vyučovací styl vycházející z jeho pojetí výuky byl výrazným determinantem třídního klimatu. Naproti tomu je zjevné, že třídní učitelky byly v explicitních škálách vždy a v implicitních škálách téměř vždy hodnoceny a vnímány svými žáky lépe než její kolegyně.

Na základě shrnutí těchto poznatků lze tvrdit, že vyučovací styl učitele není výrazným determinantem či modifikátorem sociálního klimatu třídy. Jedná se o prvek, který působí na klima třídy vedle všech ostatních modifikátorů a determinantů.

Z výsledků analýzy je možné utvořit hypotézu, že třídní učitelé jsou svými žáky hodnoceni lépe než ostatní kolegové. Tato hypotéza by byla potřeba ověřit kvantitativním výzkumem se zaměřením na hodnocení všech učitelů žáky, což obnáší několikanásobné zadání dotazníků v každé zkoumané třídě. To by mohlo mít negativní vliv na žákovské vyplňování. Na druhou stranu by bylo možné zkoumat především explicitní, případně též implicitní škály, čímž by se počet otázek částečně zredukoval.

Na samotné vztahy mezi sociálním klimatem třídy a vyučovacím stylem učitele je těžké jakkoli navazovat. Pro zjišťování konkrétních vazeb mezi třídním klimatem a vyučovacím stylem by byla vhodná podrobná analýza nástroje vyučovacího stylu a tvorba z něj plynoucího nástroje pro zjištění klimatu.

Druhou přijatelnější možností je nesoustředit se na celkové klima třídy, které je ovlivňováno mnoha různými faktory, ale zaměřit se přímo na výukové klima konkrétního učitele, které je tvořeno především samotným učitelem. V tomto případě by měl výukový styl daleko větší modifikační potenciál v kontextu ke zkoumanému klimatu.

# 8 Seznam zdrojů

**České**


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

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

Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

Grecmanová, H. (2003). *Optimalizace dotazníku vyučovacího klimatu*. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*: *11 výroční mezinárodní konference ČAPV*. Brno: Paido.

Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.

Grecmanová, H. (2009). Psychosociální klima školy. In Průcha, J. (Ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Grecmanová, H., Dopita, M., Poláchová Vašťatková, J., & Skopalová, J. (2012). *Klima školy: Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing.

Hübelová, D. (2009). Výukové metody a styly učitelů zeměpisu: případové (video)studie. *Pedagogická orientace, 19*(2), 53–71.

Janík, T. (2007). Cílová orientace ve výuce fyziky: Exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace, 17*(1), 12–33.

Kučerová, K. (2007). *Vývoj sociálního klimatu školní třídy* (diplomová práce).

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.

Mareš, J., Slavík, J., Svatoš T., & Švec V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy*: *přehledová studie*. Praha: AŠP.

Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

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

Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2005). *Česko-anglický pedagogický slovník*. Praha: Arsci.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34–65.

Urbánek, P. (2008). Klima a vztahy ve škole. In Starý, K. (Ed.) *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál.

Vozková, Š. (2007). *Vývoj sociálního klimatu školní třídy základní školy* (diplomová práce).

**Cizojazyčné zdroje**

Collins, J. B., Pratt, D. D. (2011). The Teaching Perspectives Inventory at 10 Years and 100,000 Respondents: Reliability and Validity of a Teacher Self-Report Inventory. In: *Adult Education Quarterly. London: SAGE Publications, s. 358-375.*

Gavora, P. (2009). Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom: Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 61(1-2), 19–37.

Grasha, A. F. (2002). *Teaching with Style*. San Bernardino: Alliance Publishers.

Pratt, D. D. (1992). Conceptions of Teaching. In: *Adult Education Quarterly*. *London: SAGE Publications, s. 203-220.*

Hvozdík, J. (1986). *Základy školskej psychologie*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo.

**Internetové zdroje**

Grasha, A. F., & Reichmann-Hruska, S. (1996). *Teaching Style Survey* [online]. University of Cincinnati [cit. 20. 5. 2014]. Dostupné z: http://longleaf.net/teachingstyle.html

Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2014). *Teaching Perspective Inventory* [online]. TPI [cit. 5. 8. 2014]. Dostupné z: http://www.teachingperspectives.com/tpi/

**Korespondence**

Collins, John B. (2014). E-mailová korespondence s externím profesorem z University of British Columbia, jedním z autorů dotazníku TPI.

# 9 Seznam příloh

9.1 Postup pro překlad cizojazyčného dotazníku

9.2 Dotazník TPI – vyučovací styl učitele

9.3 Dotazník Klima školní třídy

# 9.1 Postup pro překlad cizojazyčného dotazníku

## Translating a Survey Document into a New Language[22]

**John B. Collins**
**Department of Educational Studies**
**University of British Columbia**

**There are about two dozen steps required to translate a standard survey document into a foreign language.**

1. Discussions to determine if each question/item has an approximate equivalent in the new language
**- Diskuse k rozhodnutí, zda má každá z přeložených otázek přibližně stejný význam.**

2. A first trial translation to begin a first-trial document.
**- První zkušební překlad na vyzkoušení zkušebního dokumentu.**

3. Team discussions to determine if the new translation captures the sense of the items in the original language.
**- Týmová diskuse k rozhodnutí, zda nový překlad obsahuje smysl otázky v původním jazyce.**

4. Team discussions among speakers of different forms of the new language (Portugal/Brazil, Canada/France, Celle/Schwaben) to decide how questions should be phrased appropriate to all dialects.
**- Týmová diskuse mezi mluvčími různých forem nového jazyka (čeština/slovenština), aby se rozhodlo, jak by měly být otázky vhodně formulovány pro cílové dialekty.**

5. Revisions to the new translation...as necessary.
**- Kontrola překladu… podle potřeby.**

6. A BACK-translation, back into the original language performed by a bilingual expert who was NOT involved in the initial translation steps. (Blind back-translations).
**- Zpětný překlad, zpět do původního jazyka přeložený bilingvistou, který nebyl zapojen do počátečního překladu. (Slepý zpětný překlad).**

7. Review of the word- and conceptual equivalencies of the back-translation to the original language form.
**- Přehled slovních a pojmových ekvivalentů při zpětném překladu do původní jazykové podoby.**

8. Revisions to the new language translation to bring phrases and concepts into conformance with the original intent.
**- Kontroly nového překladu, aby byla zajištěna shoda mezi přeloženými pojmy a frázemi s původním záměrem.**

9. Trial completions of the new translations by 15-20 native speakers of the new language version.
**- Zkušební vyplnění nových překladů 15-20 mluvčími nového cílového jazyka.**

10. Scoring the results of the native speakers according to the established scoring protocol.
**- Vyhodnocení výsledků rodilých mluvčí podle stanovených vyhodnocovacích protokolů.**

11. Discussion among these native speakers about whether each question/item makes sense in the new language.
**- Diskuse mezi rodilými mluvčími, zda každá otázka/prvek dává v cílovém jazyce smysl.**

12. Comparisons of native speaker response profiles to known norms.
**- Porovnání profilových odpovědí rodilých mluvčí se známými standardy (americké standardy).**

13. Revisions to the new language translation on the advice of native-speaker responses.
**- Opravy dotazníků v cílovém jazyce na základě doporučení poskytnutých rodilými mluvčími.**

14. Administration of the revised translation to bilingual speakers; half responding to the new language version first and half to the first language version first.
**- Poskytnutí přepracovaného překladu bilingvistům; polovina odpovídající nejdříve na novou verzi překladu a druhá polovina odpovídající nejdříve na původní verzi (v původním jazyce).**

[22] Metodika překladu byla poskytnuta panem Collinsem (2014).

15. Comparisons of average level of endorsement (item-by-item for all 45 items) between the two language versions. (See attachment).
**- Porovnání průměrné úrovně souhlasu (prvek za prvkem všech 45 otázek) mezi dvěma jazykovými verzemi. (Viz příloha – pozn. příloha chybí).**

16. Comparisons of average levels of endorsement for 15 subscales, 5 Perspective scales, 3 BIASes scales, and 1 overall total between the two versions.
**- Porovnání průměrných úrovní souhlasu pro 15 podstupnic, 5 perspektivních stupnic, 3 preferenčních měřítek a 1 souhrnné celkové mezi těmi dvěma verzemi. (nechápu)**

17. Plotting endorsement means against new language/first language correlations for all 45 + 15 + 5 + 3 + 1 scales. (attachment).
**- Vyhodnocování souhlasu znamená proti cílový jazyk/nový jazyk vzájemný vztah pro všechna 45 + 15 + 5 + 3 + 1 stupnicích (příloha). (nechápu)**

18. Discussion about the implications of discrepancies in (1) endorsement or (2) correlation.
**- Diskuse o důsledcích nesrovnalostí v (1) souhlasu, nebo (2) korelaci.**

19. Semi-Final revisions to the new language translation.
**- Polofinální revize nového jazykového překladu.**

20. Administration to a large cohort of new language speakers.
**- Poskytnutí velké skupině mluvčích v cílovém jazyce.**

21. Scoring cohort responses according to the established protocol for deriving scales and scale scores.
**- Vyhodnocení skupiny respondentů podle ustanovených protokolů pro odvozování stupnic a stupnicových hodnot.**

22. Comparisons of new language cohort responses to national/international norms.
**- Porovnání odpovědí skupiny cílového jazyka s národními/mezinárodními standardy.**

23 Final revisions to wording of the new language translation.
**- Finální revize stylizace překladu v novém jazyce.**

24. Installing the new language version as an online alternative to the first-language version.
**- Zavedení verze dotazníku v novém jazyce jako online alternativu originální verzi.**

## 9.2 Dotazník TPI – vyučovací styl učitele

Dobrý den,
máte v rukou dotazník zjišťující vyučovací styly učitelů. Jedná se o učitelovy subjektivní postoje a názory, které ovlivňují jeho chování v pedagogických situacích a které vyúsťují v určité strategie a postupy, jimiž učitel vyučuje. Dotazník byl přeložen z anglického originálu za účelem diplomové práce. Překlad byl vyhotoven tak, aby byl maximálně vhodný pro učitele českých škol. Prosím o jeho **úplné** vyplnění. **Jméno v diplomové práci zveřejněno nebude**.
Dotazník je rozčleněn do tří hlavních částí. První část se zabývá **přesvědčením** učitele, co si myslí o vyučování. Druhá část je zaměřena na **záměry**, tj. čeho se snaží ve výuce dosáhnout. Poslední část zjišťuje **opatření**, tedy co ve vyučování opravdu dělá.
Děkuji za vyplnění.
Poznámka: Při vyplňování dotazníku je důležitý jasný rozdíl mezi pojmy výuka a učení. **Výuka** je aktivita učitele, kdy se snaží předat znalosti a dovednosti žákům, zatímco **učení** je aktivita žáků, během které se snaží osvojit látku.

---

Pohlaví: muž / žena
Jméno: _____
Příjmení: _____
Titul: _____
Délka praxe: _____
Počet let na této škole: _____
Aprobace: _____
Předměty, které vyučujete: _____
Kolik let jste se připravoval/a na Vaši specializaci? _____
Odhadněte, přibližně kolik procent z Vaší pracovní rutiny zahrnuje vyučování samotné?
Např. 30 % z pracovní rutiny vyučujete žáky, 70 % si děláte přípravy, administrativu apod.

10 % - 20 % - 30 % - 40 % - 50 % - 60 % - 70 % - 80 % - 90 % - 100 %

Pokud si přejete zaslat výsledky vašeho dotazníku, napište zde Vaši e-mailovou adresu:

_____

**Různá vzdělávací PŘESVĚDČENÍ**

Co si myslíte o vyučování?
Pro každý výrok vyberte jednu odpověď, která vyjadřuje Váš **souhlas**, či **nesouhlas**.

**1 =** Rozhodně nesouhlasím **2** = Nesouhlasím **3 =** Těžko říct **4** = Souhlasím **5 =** Rozhodně souhlasím

1. Učení žáků je lepší, když mají předem určené cíle.

1 2 3 4 5

2. Být efektivním učitelem znamená být zdatným odborníkem.

1 2 3 4 5

3. Učení závisí ze všeho nejvíc na tom, co už žák ví.

1 2 3 4 5

4. Je důležité brát na vědomí emoční reakce žáků.

1 2 3 4 5

5. Ve vyučování se zaměřuji na změnu celé společnosti, nikoli individuálního žáka.

1 2 3 4 5

6. Učitelé musí být kvalifikovanými odborníky ve svém předmětu, aby jej mohli učit.

1 2 3 4 5

7. Nejlepší učení vychází z práce po boku dobrého odborníka.

1 2 3 4 5

8. Vyučování by se mělo zaměřovat na rozvoj kvalitativních změn v myšlení.

1 2 3 4 5

9. Mou prioritou ve vyučování je budovat v žácích sebejistotu.

1 2 3 4 5

10. Výuka žáka musí vyústit v určitou změnu ve společnosti, ne pouze v nabývání znalostí.

1 2 3 4 5

11. Efektivní učitelé musí být ze všeho nejdříve experti ve svém předmětu.

1 2 3 4 5

12. Znalosti a jejich praktické využití není možné oddělovat.

1 2 3 4 5

13. Vyučování by mělo stavět na tom, co žáci již znají.

1 2 3 4 5

14. Snaha žáka v učení by měla být oceňována stejně jako jeho úspěchy.

1 2 3 4 5

15. Vyučování vnímám jako morální působení stejně jako intelektuální činnost.

1 2 3 4 5

**Různé vzdělávací ZÁMĚRY**

Čeho se snažíte dosáhnout ve Vaší výuce?
Pro každý výrok vyberte jednu odpověď, která nejlépe vystihuje, **jak často** to reprezentuje Vaše edukační snahy.

**1** = Nikdy **2 =** Zřídka **3** = Občas **4** = Běžně **5 =** Vždy

16. Mým cílem je připravit žáky na zkoušky.

1 2 3 4 5

17. Mým cílem je ukázat, jak jednat, či pracovat v reálných situacích.

1 2 3 4 5

18. Mým cílem je pomoci žákům rozvinout komplexnější způsob uvažování.

1 2 3 4 5

19. Mým cílem je vybudovat sebedůvěru a sebeúctu u žáků.

1 2 3 4 5

20. Mým cílem je vybízet žáky k tomu, aby řádně zvážili své vlastní hodnoty.

1 2 3 4 5

21. Očekávám, že si žáci osvojí mnoho informací, které se týkají předmětu.

1 2 3 4 5

22. Očekávám, že žáci budou vědět, jak aplikovat učivo v reálném prostředí.

1 2 3 4 5

23. Očekávám, že si žáci vytvoří nové způsoby uvažování o daném učivu.

1 2 3 4 5

24. Očekávám, že žákům prostřednictvím mé výuky stoupne jejich sebeúcta.

1 2 3 4 5

25. Očekávám, že žáci se zapojí do změn v naší společnosti.

1 2 3 4 5

26. Chci, aby žáci dobře obstáli ve zkouškách, jelikož jde o výsledky mé výuky.

1 2 3 4 5

27. Chci, aby žáci pochopili, v čem spočívá práce ve skutečném světě.

1 2 3 4 5

28. Chci, aby žáci viděli, jak komplexní a propojené věci skutečně jsou.

1 2 3 4 5

29. Během své výuky chci zajistit rovnováhu mezi péčí o žáky a nároky na ně.

1 2 3 4 5

30. Chci, aby žáci uvažovali nad tím, zda je společnost taková, jaká by měla být.

1 2 3 4 5

**Různá vzdělávací OPATŘENÍ**

Co děláte, když vyučujete?
Pro každý výrok vyberte odpověď, která nejlépe vystihuje, **jak často** dané opatření využíváte.

**1** = Nikdy **2 =** Zřídka **3** = Občas **4** = Běžně **5 =** Vždy

31. Zvládám požadovaný obsah učiva přesně a v předepsaném čase.

1 2 3 4 5

32. Propojuji učivo s reálnými podmínkami praxe a aplikace.

1 2 3 4 5

33. Během výuky pokládám mnoho otázek.

1 2 3 4 5

34. V práci či příspěvku každého žáka najdu něco, za co ho pochválím.

1 2 3 4 5

35. Používám obsah učiva k učení o vyšších ideálech.

1 2 3 4 5

36. Má výuka je řízena očekávanými cíli předmětu.

1 2 3 4 5

37. Sloužím jako vzor dovedností a metod dobré praxe.

1 2 3 4 5

38. Podporuji žáky v užívání běžných způsobů k pochopení učiva.

1 2 3 4 5

39. Podporuji žáky ve vyjadřování pocitů a emocí.

1 2 3 4 5

40. Ve své výuce kladu důraz spíš na hodnoty než na znalosti.

1 2 3 4 5

41. Snažím se vždy o to, aby žáci věděli, co se mají naučit.

1 2 3 4 5

42. Dohlížím na to, aby se slabší žáci učili od těch zkušenějších.

1 2 3 4 5

43. Povzbuzuji žáky k tomu, aby vybízeli jeden druhého k myšlení.

1 2 3 4 5

44. Sdílím s žáky své vlastní pocity a očekávám od nich to samé.

1 2 3 4 5

45. Propojuji výukové cíle s nezbytností změn ve společnosti.

1 2 3 4 5

---

Děkuji za Váš čas.

# 9.3 Dotazník Klima školní třídy

## Dotazník pro žáky: Klima školní třídy

**Pohlaví:** Chlapec / Dívka

**Třída: _____**

**Moje odpovědi se týkají hodin s:** paní učitelkou _____,

**která v naší třídě vyučuje:** _____.

U každé otázky označte to číslo, které nejvíce odpovídá Vašemu názoru:

| 1<br>nesouhlasím | 2<br>spíše nesouhlasím | 3<br>těžko rozhodnout | 4<br>spíše souhlasím | 5<br>souhlasím |
|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Paní učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Paní učitelce na mně velmi záleží. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Říkám spíš to, co chce paní učitelka slyšet, než to, co si doopravdy myslím. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám paní učitelka předložila. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Paní učitelka mi pomáhá stejně jako ostatním. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Rád soutěžím se svými spolužáky. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. U paní učitelky můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ní během hodiny. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 21. Paní učitelka se mi snaží pomáhat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Paní učitelka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Mám v těchto předmětech stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Paní učitelka se mě ptá, co si myslím. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním spolužákům. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Co jsem se naučil/a v těchto předmětech ve škole, se mi hodí doma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Když nám dá paní učitelka složitější problém, snažím se zjistit si sám/sama odpověď. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Paní učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám/sama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. V těchto předmětech se učím i od svých spolužáků. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Paní učitelka mi pomůže, když budu mít problémy s učením. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Obvykle dávám pozor hned od začátku hodiny. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Jsem rád, když se dozvím, že se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. O přestávkách si často přeji víc klidu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Paní učitelky se mohu během hodiny na cokoliv zeptat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Vím, co se chci v těchto předmětech naučit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. To, co si doopravdy myslím, si nechávám raději pro sebe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. V těchto předmětech se snažím opravdu porozumět tomu, co se učíme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 48. Když se mi něco podaří, paní učitelka mě pochválí stejně jako spolužáky. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Při vyučování v těchto předmětech dávám pozor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. Paní učitelka se se mnou baví, nepřehlíží mě. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. Vím, jak moc musím pracovat, abych tyto předměty úspěšně zvládl/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |