

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Diplomová práce

Bc. Barbora Hyklová

Klima školní třídy a edukační styl učitele
Classroom Climate and Teacher's Educational Style

Praha 2019

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Iloně Gillernové, CSc. za její užitečné rady, ochotu a podporu. Děkuji vedení škol za umožnění výzkumu a žákům za ochotu se na něm podílet. V neposlední řadě děkuji také svým blízkým, kteří mě po celou dobu mého studia podporovali.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 2. července 2019

Bc. Barbora Hyklová

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje problematice klimatu školní třídy a edukačního stylu učitele. Hlavním cílem je prozkoumání psychologických souvislostí mezi edukačním stylem učitele a sociálním klimatem školní třídy. Práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou.

Teoretickou část tvoří dvě kapitoly. První kapitola pojednává o psychosociálním klimatu školní třídy, zaměřuje se na školní třídu jako sociální skupinu, zabývá se také vývojovým obdobím žáků druhého stupně a dále samotnou problematikou klimatu školní třídy. V druhé kapitole je věnována pozornost edukačnímu stylu učitele.

Ve výzkumné části jsou uvedeny výsledky kvantitativního výzkumu. U žáků druhého stupně sportovní základní školy a prvního stupně víceletého gymnázia bylo zjišťováno, jaké je klima ve školních třídách, dále jak na těchto školách žáci posuzují edukační styly třídních učitelů a následně vtahy mezi těmito fenomény, tedy mezi klimatem školní třídy a edukačním stylem učitele. V závěru práce jsou diskutovány výsledky výzkumné části a shrnuty poznatky výzkumného šetření.

Klíčová slova

Klima školní třídy, školní třída, žák, učitel, edukační styl učitele, edukační vztah a řízení učitele

Abstract

Diplom work deals with the thema classroom climate and educational style of the teacher. Main subject is analyzing of psychological subsequences amongst educational style of the teacher and social climate in classroom. The work is devided into theoretical and experimental part.

Theoretical part consists of two chapters. First chapter deals with psychosocial climate in classroom, with focus on clasroom as a social group as well as development period of second level pupils. And furthermore deals with the problematic of classroom climate itself. The main focus of second chapter is on educational style of the teacher.

Results of quantitative research are stated in eperimental part. The quality of clasroom climate was explored with a survey amongst pupils of second level of sport Elementary school and pupils of first level of Grammar school. Moreover also how these pupils rate educational styles of their theacher. Than folows relation between these two above stated clasroom phenomenons - climate and education style of teacher. In the conclusion of diplom work is a discussion about results of experimental part and a summary of all identified facts.

Keywords

Classroom climate, classroom, pupil, teacher, education style of teacher, educational relationship, educational leadership

Obsah

ÚVOD	8
LITERÁRNĚ PŘEHLEDOVÁ ČÁST	10
1 PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	10
1.1 MANAGEMENT ŠKOLNÍ TŘÍDY.....	10
1.1.1 Školní třída jako sociální skupina.....	10
1.1.2 Raná adolescence u žáka	11
1.1.3 Struktura, dynamika a vývoj školní třídy	15
1.1.4 Sociální prostředí školní třídy.....	18
1.2 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY.....	18
1.2.1 Klima školní třídy a jeho aktéři.....	20
1.2.2 Faktory ovlivňující klima školní třídy	23
1.2.3 Diagnostika klimatu školní třídy.....	24
1.2.4 Pozitivní klima školní třídy	28
1.2.5 Výsledky výzkumů klimatu školní třídy.....	29
2 EDUKAČNÍ STYL UČITELE	31
2.1 INTERAKCE MEZI UČITELEM A ŽÁKY.....	32
2.2 PŘÍSTUPY EDUKAČNÍCH STYLŮ UČITELE.....	33
2.2.1 Dichotomické pojetí edukačních stylů učitele.....	34
2.2.2 Typologické pojetí edukačních stylů učitele.....	35
2.2.3 Dimenzionální pojetí edukačních stylů učitele.....	37
2.3 MOŽNOSTI ZJIŠŤOVÁNÍ EDUKAČNÍCH STYLŮ	41
2.4 VÝSLEDKY VÝZKUMŮ V OBLASTI UČITELSKÉ PROFESE.....	44
VÝZKUMNÁ ČÁST	47
3 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	47
4 DESIGN VÝZKUMNÉHO PROJEKTU.....	48
4.1 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT	48
4.1.1 Klima školní třídy: Dotazník pro žáky	48
4.1.2 Interakce učitele a žáků: Žák o učiteli	49
4.2 METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT	51

4.2.1	<i>Klima školní třídy: Dotazník pro žáky</i>	51
4.2.2	<i>Interakce učitele a žáků: Žák o učiteli</i>	51
5	VÝZKUMNÝ SOUBOR A PRŮBĚH SBĚRU DAT	53
5.1	SPORTOVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA	53
5.2	VÍCELETÉ GYMNÁZIUM.....	54
5.3	DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	55
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU	58
6.1	KLIMA ŠKOLNÍCH TŘÍD NA GYMNÁZIU A NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	58
6.2	EDUKAČNÍ STYLY TŘÍDNÍCH UČITELŮ Z POHLEDU ŽÁKŮ NA GYMNÁZIU A NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	61
6.3	EDUKAČNÍ STYLY TŘÍDNÍCH UČITELŮ A KLIMA ŠKOLNÍCH TŘÍD	66
6.4	EDUKAČNÍ STYLY TŘÍDNÍCH UČITELŮ A KLIMA ŠKOLNÍCH TŘÍD NA GYMNÁZIU A NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	67
7	DISKUZE	69
	ZÁVĚR	77
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	78
	SEZNAM GRAFŮ	84
	SEZNAM TABULEK	85

Úvod

Když jsem na konci střední školy volila své budoucí profesní zaměření, rozhodovala jsem se mezi učitelstvím a psychologií. Nakonec jsem zvolila psychologii, avšak i v tomto oboru směřuji ke školnímu prostředí, konkrétně ke školní psychologii. Nyní pracuji druhým rokem jako pedagogický asistent na základní škole v Praze. Díky této pozici jsem získala nový pohled na školství a na proces vzdělávání. Jako asistent mám mimo jiné možnost pozorovat interakce mezi žáky a učiteli, což mě přivedlo k tématu mé diplomové práce. Zajímá mě, čím to je, že u každého učitele se třída chová jinak. U některých učitelů se žáci zapojují do výuky méně, u jiných více, u některých vyrušují méně, u jiných více, u některých jsou uvolněnější a u jiných učitelů je ve třídě mezi žáky cítit napětí.

Myslím si, že osobnost učitele, která se promítá do jeho edukačního stylu, je v životě žáka velmi důležitá. Odraz učitelových volních a morálních vlastností zůstává v žácích i po opuštění školy. Interakce mezi účastníky vyučovacího procesu, tedy mezi žáky a učiteli i mezi žáky navzájem, hraje důležitou roli při formování osobnosti každého jedince. Učitel ovlivňuje průběh výuky, která je v posledních desetiletích objektem zájmu z mnoha hledisek. Odborníci hledají nové metody a přístupy jak motivovat žáky ke vzdělávání, jak nejlépe jim předávat informace nebo jak je zaujmout. Důraz je kladen na osobnost žáka, na jeho individualitu, rozvoj schopností, dovedností a samostatnosti myšlení. Samotná náplň vyučovacího předmětu nemusí žáka oslovit, je tedy na učiteli, jak probírané učivo vysvětlí, jak vystupuje a působí na žáky ve třídě. Důležitá je tady již zmiňovaná interakce, jelikož může ovlivnit postoj žáků k předmětu, ale i ke školnímu prostředí obecně. Učitel v průběhu celého procesu tvoří vzorec chování a vystupování, který může žáka ovlivnit po zbytek života.

V diplomové práci se zabývám psychologickými souvislostmi mezi psychosociálním klimatem školní třídy a edukačním stylem učitele. K výzkumu problematiky jsem zvolila kvantitativní výzkumný design za využití dotazníkových metod zjišťujících edukační styl učitele a klima školní třídy, jelikož se podle mě jedná o vhodné metody vzhledem k tématu a vybranému výzkumnému souboru. Věřím, že výsledky práce mohou přinést užitečné poznatky pro edukační praxi základních škol u nás.

Práce začíná rozbořem teoretických poznatků dané problematiky. V první kapitole se zabývám psychosociálním klimatem školní třídy, kde jsem zařadila podkapitolu o školní třídě jako sociální skupině, charakteristiku žáků druhého stupně základní školy, strukturu, dynamiku a vývoj školní třídy a sociální prostředí školní třídy. V další podkapitole se zabývám samotným klimatem školní třídy, aktéry klimatu školní třídy, faktory, které mají na klima školní třídy vliv, diagnostikou klimatu školní třídy, popisují pozitivní klima školní třídy

a předkládám výsledky výzkumů této problematiky. V následující kapitole se věnuji edukačním stylům učitelů a jejich přístupům, možnostem zjišťování edukačních stylů a zahrnuji zde i výzkumy na tuto problematiku.

V druhé části práce následuje část výzkumná, kde se zabývám vlastním výzkumem, který jsem realizovala u žáků druhého stupně na sportovní základní škole a na víceletém gymnáziu na konci školního roku 2017/2018. V této kapitole předkládám výzkumné cíle a otázky, dále zde popisuji vybrané výzkumné metody a výzkumný soubor včetně průběhu sběru dat. Výsledky šetření jsou kvůli přehlednosti zpracovány do tabulek a grafů a následně diskutovány.

Co se týká literatury, čerpala jsem z českých i zahraničních zdrojů, z odborných knih, z odborných časopisů a také online zdrojů, které uvádím v závěru práce pod názvem „Seznam použité literatury“. V průběhu celé práce je citováno dle citační normy APA.

Literárně přehledová část

1 Psychosociální klima školní třídy

Klima školní třídy je pojem, kterým se zabývá velké množství odborníků z různých oblastí – didaktika, pedagogika atd., avšak psychologie je jednou z těch oblastí, která se snaží klima školní třídy postihnout v tom nejširším rámci. Shrnout všechny poznatky je téměř nemožné, proto je v této kapitole uveden stručný teoretický základ této problematiky.

1.1 Management školní třídy

Management školní třídy označuje „*působení pedagoga, především třídního učitele, kterým monitoruje, kultivuje a pomáhá řešit problémy v dynamice vztahů mezi žáky své třídy*“ (Braun, Marková, & Nováčková, 2014, s. 77). Školní psycholog hraje v této oblasti velkou roli, jelikož učitelé obvykle během svého studia nezískají dovednosti, které jsou k tomu potřebné. Školní třída je sociální skupina, která má svou strukturu, dynamiku a vývoj. Jednotliví žáci ve třídě mají své pozice, ze kterých vyplývá jejich sociální status.

1.1.1 Školní třída jako sociální skupina

„*Škola přispívá k tomu, že se jedinec postupně učí soužití s jinými jedinci, má se naučit ovládat projevy svých emocí, vystupovat před skupinou, spolupracovat ve skupině, podřídit se skupinovým cílům, nést důsledky za porušení pravidel soužití ve skupině, vyrovnávat se s názorem skupiny na vlastní chování s jedinci apod.*“ (Gillernová & Krejčová, 2012, s. 24).

Je možné říci, že školní třída je sociální skupina, která vznikla záměrně a to za účelem vzdělání a výchovy. Ve třídě jsou žáci přibližně stejného věku a na zhruba stejné vývojové úrovni. Žáci ve třídě mají různé potřeby, odlišné vlastnosti, zkušenosti, pocházejí z různých rodinných a kulturních prostředí, která se vyznačují odlišnými normami, hodnotami a zvyklostmi. V současné době bývají do tříd zařazováni děti cizinců a také žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, což ovlivňuje skladbu třídy a tak i interakce, ke kterým v ní dochází. Žáci ve třídě spolu tráví spoustu času, řídí se danými pravidly a zaujímají určité postavení. Školní třída by měla dětem naplňovat jejich psychické a sociální potřeby, jako je potřeba bezpečí, důvěry, uznání, přijetí, komunikace atd.

Každá třída stejně jako každý učitel mají svá specifika. Při vzájemné interakci ve třídě působí osobnost jednotlivých žáků, osobnost učitele a zároveň také třída jako celek. Vztahy ve třídě jsou tedy součástí i produktem interakce. V odborných publikacích se dočítáme fakt, že působení školní třídy jako vrstevnické skupiny na morální a sociální vývoj žáka, a tedy na

jeho pozdější život, je zřetelný. Proto je školní třída důležitým prvkem při socializaci jedince a umožňuje získávání znalostí a vědomostí, které jsou potřebné pro budoucí život ve společnosti.

Braun (2007) vymezuje znaky sociální skupiny vztahující se ke školní třídě. Podle něho je školní třída typická vzájemnými vztahy, hierarchií členů, postavením členů, dynamikou, vývojem, historií skupiny, způsoby řešení konfliktů ve třídě i způsoby řešení vnějšího zatížení. Struktura, dynamika a vývoj školní třídy jsou dále rozebrány podrobněji, neboť jsou to důležité faktory při utváření třídního klimatu.

1.1.2 Raná adolescence u žáka

Podkapitola o vývojovém období dospívání, konkrétně rané adolescenci, u žáka je zařazena především z toho důvodu, že ve výzkumné části této práce je pozornost soustředěna na klima školní třídy a edukační styl učitele z pohledu žáka právě u této věkové skupiny žáků.

Starší školní věk, tedy věk žáků druhého stupně, bývá označován jako **pubescence** a je vymezen věkem přibližně od 11 do 15 let. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se tato vývojová etapa rozděluje na období prepubescence, které trvá zhruba od 11 do 13 let, a období vlastní pubescence, trvající asi od 13 do 15 let. Věkové vymezení tohoto vývojového období lze brát pouze jako orientační, jelikož každý člověk má individuální osobnost a typické projevy spojené s obdobím pubescence se u každého můžou vyskytovat různě.

To, kdy nastupuje zrání, je individuální, avšak u dívek se projevuje přibližně o dva roky dříve než u chlapců (Rogol, Roemmich, & Clark, 2002). Počátek pubescence je stanoven začátkem pohlavního dospívání, změnou v emoční oblasti a ve způsobu myšlení. Změna **vnějšího vzhledu** jedince může souviset s pocity studu a ztrátou sebejistoty, jelikož u některých se projevují znaky fyzického dospívání dříve než u jiných vrstevníků. Vágnerová (2012, s. 375) uvádí, že „*brzy dospívající chlapci bývají populární, sebejistí a častěji zaujímají vedoucí roli. Malý, slabý a tělesně nevyspělý hoch naopak mívá nízký sociální status a častěji se stává objektem agrese silnějších a vyspělejších vrstevníků.*“ Později dospívající dívky ve skupině nijak nevyčnívají, avšak jejich sebevědomí může být nižší. Kromě biologických změn se u pubescentů mění také prožívání a chování. Změna v **chování** pubescenta souvisí s jeho psychikou a také s reakcí na proměny zevnějšku. V důsledku hormonálních změn se mění také **emoce** pubescentů, jejichž reakce bývají neadekvátní, impulzivní, přecitlivělé, prožitky jsou intenzivní a rychle odeznívající. Nálada jedinců se často mění, a proto je těžké odhadnout, jak v dané chvíli zareagují. Jedinec v tomto období je někdy sám překvapen svou reakcí, což jeho nejistotu ještě zvyšuje. Vlivem sebereflexe se postupně zvyšuje sebekontrola jedince a dochází tak k úbytku spontánních citových projevů

a vyjadřování citů navenek je potlačováno. Toto období je charakteristické také zvýšeným egocentrismem, kdy pubescenti mají pocit, že jsou centrem pozornosti druhých stejně tak, jak jsou centrem své vlastní pozornosti (Alberts, Elkind, & Ginsberg, 2007). V oblasti **myšlení** dochází k rozvoji kognitivních schopností (Levine & Munsch, 2016) a k přechodu od konkrétního myšlení k formálním operacím. Žák je tedy schopný uvažovat hypoteticky, přemýšlet nad možnostmi a důsledky. Často si klade otázky o lidském životě a smrti a kriticky posuzuje svůj žebříček hodnot i společenské hodnoty. K velkému rozvoji dochází také v oblasti kreativního myšlení (Kleibeucker et al., 2013). Některé poznávací strategie používá pubescent již automaticky, zlepšuje se jeho paměť, a proto se i zvyšuje rychlost zpracování informací. Rozvoj myšlení, zejména abstraktního myšlení, souvisí i se změnou v morálním usuzování, kdy v období pubescence dochází k přechodu od konvenční morálky k postkonvenční neboli autonomní morálce. Jedinec vytváří hypotézy a zvažuje různé možnosti, což ho podněcuje k odmítání automatického přijímání norem, které stanovují authority. Dospívající se identifikuje s pravidly své referenční skupiny a prosazuje stejná pravidla a rovnost pro všechny, avšak opomíjí další okolnosti nebo sociální postavení. V tomto období jedinec vytváří unáhlené závěry a mívá radikální názory. Často dochází k názorovým střetům s dospělými, které jsou potřebou pubescenta dokázat si vlastní schopnost a sílu obstát v diskuzi (Vágnerová, 2012).

Důležitou roli v období pubescence má **sebepoznání** a **sebeakceptace**. Velký vliv na sebehodnocení má hodnocení druhými. Změna vnějšího vzhledu ovlivňuje také přístup dospělých, včetně učitelů, kteří na tyto změny reagují různě. Pokud má tato proměna negativní dopad, může se zhoršit sebehodnocení a zvýšit se nejistota dospívajícího (Vágnerová, 2012). Sebehodnocení a hodnocení se netýká jen vnějšího vzhledu, ale také charakteru a vlastností dospívajícího (Říčan, 2006).

Proměny v tělesné oblasti ovlivňují oblast psychickou a jsou úzce spojeny i se změnou sociálních vztahů. Jedinec se v období pubescence výrazně **odpoutává od rodiny** a sílí jeho **vztah s vrstevníky**. Odpoutání pubescenta od rodiny a změna vztahu k autoritám obecně jsou přirozenými součástmi tohoto období. Celý proces s sebou nese mnoho konfliktů a náročných situací. Rodiče i učitelé by měli k dospívajícímu přistupovat citlivě, s dostatečným pochopením, oporou a akceptací projevů vývojových specifík období pubescence, čímž usnadní dospívajícímu cestu k dosažení vlastní autonomie, identity a nezávislosti a k zachování důvěry k autoritám.

Vztah pubescenta k rodičům se mění a to především tak, že jedinec vzdoruje autoritativnímu působení rodičů. McElthaney uvádí, že „*v této fázi procesu autonomizace se*

dospívající chtějí zbavit omezující kontroly a rozhodovat o sobě sami. Potřebují větší volnost, ale zároveň i oporu, a proto je účelné udržet rovnováhu mezi připoutáním a postupným osamostatňováním. Rodičovská podpora slouží adolescentům nejenom emočně, ale i při pronikání do širšího sociálního světa a získávání nových zkušeností“ (McElthaney et al., 2009, cit. dle Vágnerová, 2012). Výchova v tomto období by tak měla být nenásilná, plná pochopení a respektu.

Změny, které u jedince v tomto období nastávají, v něm vyvolávají zmatek a nejistotu. Dospělé vnímá jako ty, kteří mu nerozumí, a proto vyhledává více kontaktu se svými vrstevníky (Říčan, 2006). Adolescenti v rané fázi, neboli pubescenti, se snaží identifikovat s vrstevníky, kteří mají podobné zájmy a problémy jako oni a jsou tak ve stejném nebo podobném postavení. Hlavní skupinou, se kterou žák sdílí své názory, hodnoty, normy a preferovaný způsob aktuálního života, se stává školní třída či parta přátel. *„Požadavky a očekávání dospělých, a později i vrstevníků, pro ně představují určitou normu žádoucího chování a výkonu. Dovedou ji transformovat do normativní představy o sobě samém, s níž se obvykle ztotožní, a usilují o její naplnění“* (Vágnerová, 2008, s. 401).

Změna postoje se mění u dospívajících k autoritám celkově, ke změně tak dochází i v oblasti školy a vzdělávání. Podle Gillernové a Horákové Hoskovcové (2012, s. 18) je *„škola prostředí, kde se dítě (dospívající) učí komunikovat a obecně se vztahovat ke škole jako instituci s jejími požadavky a zároveň se učí žít ve skupině spolužáků své třídy“*.

Žáci ve věku kolem 11 let, tedy na počátku pubescence, ukončují první stupeň základní školy a přecházejí na **druhý stupeň** nebo na **víceleté gymnázium**, což s sebou nese zvýšenou zátěž na žáky (Martínéz et al., 2011), vyžaduje větší samostatnost a mění se motivace žáků k učení. Již se neučí pouze kvůli dosahování nejlepších výsledků, ale jejich studium má určitý cíl, což může být například přijetí na střední školu. Žáci omezují plnění svých povinností na ty, které sami považují za nutné a smysluplné, odmítají se tedy učit něco, co podle nich v životě nevyužijí, a vyučovací předmět hodnotí z hlediska zábavnosti a užitečnosti. Jsou kritičtí a mají tendenci o věcech polemizovat (Vágnerová, 2012). Žáci v tomto období jsou často mrzutí, nevyrovnaní, přecitlivělí, náladoví, někdy úzkostní nebo depresivní. Mají mnohdy pocit, že je nikdo nechápe a že jsou sami se svými pocity a myšlenkami. Uzavírají se tak do sebe, zvyšuje se jejich unavitelnost, oslabuje pozornost a soustředěnost, což může způsobovat zhoršení prospěchu (Říčan, 2006). Klima školních tříd v běžných třídách často trpí odchodem nejnadanějších žáků na víceletá gymnázia. Školy, ve kterých je větší počet tříd, občas řeší tuto situaci slučováním tříd, což pro žáky znamená nové budování pozic a pro některé také hledání nových blízkých kamarádů (Janošová, 2016).

Dospívající žáci zaujímají kritický postoj k **učitelům**, jejichž chování hodnotí přísně a netolerantně. Přístup k učitelům jako k autoritám se výrazně mění: „*Zpravidla bývají nahlíženy kritičtěji, adolescenti projevují snahu o nich diskutovat, a pokud je vnímají jako příliš formální a ze strany učitelů sice vyžadované, avšak jimi samotnými nedodržované, neakceptují je*“ (Krejčová, 2011, s. 96). Žáci v tomto období již nepřijímají požadavky učitele automaticky, ale ptají se po smyslu úkolů, které jsou jim předkládány. Nejsou ochotni se zcela podřít učiteli jako autoritě, bývají netolerantní a velkou roli v tom hrají jejich emoce. Formální označení učitele jako autority již pro žáky není důvodem k uznávání této autority, naopak ji uznávají na základě chování učitele. Vyžadují od učitelů rovnoprávný přístup, uznání, spravedlivost, emocionální stabilitu, pozitivní naladění, znalosti v oboru a srozumitelnost vysvětlení učiva. Učitel by měl přistupovat k žákům s respektem a dát jim prostor pro vlastní vyjádření názoru. Žáci mají často potřebu demonstrovat svou kritičnost. To neznamená, že k učitelům nemají kladný vztah, ale spíše to, že mají potřebu být v rovnocenném postavení s učitelem, a proto často diskutují a polemizují, což může být učitelem vnímáno jako drzost (Vágnerová, 2012).

Role učitele vůči žákovi je sice formální, tedy neosobní, což ale není překážkou v rozvoji osobního vztahu mezi nimi, pokud jsou k tomu vhodné podmínky. Podle Ježka (2012, s. 84) může „*pravděpodobnost navázání vztahu určovat především charakter interakcí mezi učiteli a žáky (a mezi žáky různých ročníků navzájem), tj. kultura školy či psychosociální klima školy*“. Žáci mají v období adolescence potřebu sociálního přijetí a kladného hodnocení skupinou. Navázání osobnějšího vztahu s učitelem může však být vrstevnickou skupinou vnímáno jako něco směšného a nepřijatelného (Davis, 2003). Tento osobní vztah mezi žákem a učitelem však může kompenzovat nepříznivé rodinné vztahy, zejména u dospívajících s tzv. nejistým attachmentem k rodičům (Zarret & Eccles, 2006). Výzkumy prokázaly, že kladný vztah učitele a žáka je spojen s příznivým vývojem osobnosti žáka v oblasti jeho vztahu ke škole, self-efficacy, kvalitnějšího soustředění se na akademické cíle a lepšího prospěchu (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000).

Podle Vágnerové (2005) lze postoj adolescentů ke škole chápat jako transformovaný vztah k celé společnosti, k jejím normám a hodnotám, ale také k vlastnímu postavení jedince v této společnosti. Pokud standartní normy a hodnoty nejsou přijaty, dochází u adolescentů k odmítání vzdělání jako hodnoty. Krajním řešením je mimo jiné odchod ze studia bez návaznosti na další studium. Příčinou těchto obtíží může být neschopnost jedince zvládnout tuto zátěžovou situaci, kdy se jeho přání a možnosti liší od reality. Nezralý jedinec tedy

odkládá řešení do budoucnosti, což může vést k riziku, že si tento styl života zafixuje a bude ho používat i v dospělosti.

Ke konci pubescence dochází k **dovršení pohlavního zrání**, kdy je jedinec biologicky připraven k pohlavní reprodukci. Období rané adolescence je ukončeno důležitým sociálním mezníkem, kterým je **ukončení povinné školní docházky** zhruba v 15 letech. To souvisí s rozhodováním o budoucím profesním zaměření a s přechodem na střední školu, což spoluurčuje mimo jiné i budoucí sociální postavení těchto dospívajících jedinců (Vágnerová, 2005). Výjimkou jsou žáci víceletých gymnázií, kteří mohou tuto volbu odložit až na závěr studia, tedy až na práh dospělosti. Jedinec v 15 letech také nabývá **právní zodpovědnosti** za své činy.

Období pubescence se projevuje výraznými změnami po stránce biologické, psychické i sociální. Tato vývojová etapa bývá označována za nejdramatičtější období ve vývoji jedince, jelikož dospívající prožívají vývojové změny velice intenzivně. V tomto přechodu mezi dětstvím a dospělostí se musí vypořádat s tělesnými změnami týkající se pohlavního dospívání a vnějšího vzhledu. Dále dochází k rozvoji vnímání sebe sama i celého světa a myšlení. Mění se vztah k dospělým i k vrstevníkům. Kromě těchto změn, které jsou psychicky zatěžující, musí učinit důležité rozhodnutí a zvolit si svůj budoucí studijní a profesní obor. Určité projevy v chování pubescentů jsou způsobeny specifiky tohoto období a dospělý by to měl být schopen pochopit a přistupovat k tomu se schovívavostí, respektem a podporou (Říčan, 2006).

1.1.3 Struktura, dynamika a vývoj školní třídy

Strukturou školní třídy je myšleno vnitřní složení třídy, formální a neformální vztahy mezi členy, vymezení sociálních rolí a pozic utvářených na základě vzájemných sympatií nebo nesympatií. Kladně bývají přijímáni žáci, kteří jsou přátelští, empatictí, ochotní, pozitivně ladění a mají smysl pro humor. Roli při hodnocení může hrát také majetek, fyzická síla, vzhled, školní výsledky, úspěch ve sportu nebo v jiné volnočasové aktivitě. Žáci tak tvoří v kolektivu podskupiny a různá postavení. Ve všech třídách můžeme tak většinou najít žáky, kteří jsou oblíbení, neoblíbení a někdy dokonce odmítaní.

Braun (2007) na základě toho uvádí **sociální pozice** jednotlivých žáků ve svém psychodynamickém modelu. Ve třídě lze tedy najít žáky s pozicí:

- **alfa** – přirození vůdci, mívají dominantní postavení, jsou aktivní, rozhodní a na ostatní žáky mají značný vliv;
- **beta** – ostatní žáci je považují za chytré a inteligentní, často jiným radí a navrhují řešení;

- **gama** – většina žáků, kteří jsou spíše pasivní, nechávají se vést, přizpůsobují se a podléhají vlivu vůdce;
- **omega** – neoblíbení a nejméně přijímaní žáci nacházející se na okraji třídy.

Vágnerová (2005) ve svém sociometrickém modelu popisuje obvyklé **sociální role** ve školní třídě. Jedná se o role:

- **hvězdy** – oblíbení žáci s přirozenou autoritou, ostatní žáci s nimi chtějí kamarádit a mají je jako vzor, hvězdy s nimi tudíž mohou manipulovat;
- **dobří kamarádi** – jsou kamarádští, sympatičtí, přispívají k dobré pohodě ve třídě;
- **přijatelní spolužáci** – tvoří většinu třídy, ostatními jsou přijímáni, nijak nevynikají, mají ve třídě alespoň jednoho kamaráda, jsou spokojeni;
- **odmítaní žáci** – odlišují se chováním nebo vzhledem od zbytku třídy, jsou neoblíbení, bývají vznětliví, bezohlední a často ubližují ostatním;
- **přehlížení žáci** – nevyvolávají v ostatních žácích žádné pocity, nejsou nijak zajímaví, jsou pasivní, odtažití, nesmělí;
- **outsideři** – mají odlišný vzhled, návyky, životní styl nebo sociální postavení, můžou být považováni za méněcenné;
- **třídní šašek** – pozornost si získává předváděním se, zesměšňováním ostatních, až nevhodným chováním;
- **otrok** – dobrovolně se staví do podřadné role ostatním spolužákům, posluhuje jim a plní zadané úkoly a požadavky.

Pedagog by měl vědět, jaké je uspořádání pozic a rolí ve třídě, jelikož právě to určuje dynamiku třídy a ovlivňuje chování žáků. **Dynamikou** školní třídy jsou myšleny veškeré procesy, které se uvnitř třídy odehrávají. Například to, jaké formy komunikace převládají a jaké jsou vzájemné interakce mezi žáky, které mají za následek rozvrstvení rolí a utváření struktury skupiny. Učitel by si měl všimnout, co se ve třídě děje a to nejen při vyučování, ale také o přestávkách nebo na školních akcích. K jeho práci patří mimo jiné i vedení třídy a popřípadě korekce chování žáků. Mezi nejvýznamnější způsoby interakce se zařazuje koheze a tenze. **Koheze** neboli **soudržnost** je určována tím, jestli se žák cítí součástí třídy, zda k ní chce patřit, zda uspokojuje jeho potřeby a má tak motivaci v ní zůstat. Motivy mohou být dány sympatiemi, školními úspěchy nebo podobnými zájmy. Vyšší koheze ve třídě vede k pozitivnějšímu klimatu školní třídy, vyšší výkonosti, ochotě dodržovat pravidla a normy, komunikovat mezi sebou, naslouchat si a společně se podílet na dosahování cílů. Kolektiv je tak stabilnější, dává pocit jistoty a bezpečí. Oproti tomu **tenze** neboli **napětí** zahrnuje negativní pocity, konflikty, nespokojenost a touhu po změně. K tenzi dochází často při

utváření kolektivu třídy, budování pozic, určování rolí nebo také při příchodu či odchodu některého z žáků. Tenze může narušit klima školní třídy.

K procesům, které ovlivňují dynamiku třídy, se řadí také **vývoj skupiny**, který ve své publikaci uvádí například Gillernová a Krejčová (2012). Školní třída prochází zejména fázemi formování, bouření a normování, které následují za sebou a mohou trvat různě dlouhou dobu. Při prvním kontaktu mezi žáky dochází k **formování**. Žáci se seznamují, poznávají, bývají zdrženliví a zachovávají si určitý odstup. S nejistotou očekávají, jací budou ostatní spolužáci. Již při fázi formování se může projevit, kdo bude mít hlavní slovo a kdo se bude držet v pozadí. Když už spolu žáci nějakou dobu jsou a lépe se znají, dochází k fázi **bouření**, která je provázena emocionálním napětím, jelikož někteří žáci začnou projevovat snahu se prosadit a dochází tak ke konfliktům mezi žáky, díky nimž se vymezují role a tvoří se neformální vztahy, neformální pravidla a normy. Snaha o překonání konfliktu je typická pro fázi **normování**. Třída je již soudržnější, žáci se mezi sebou podporují a probíhá mezi nimi spolupráce. Role jsou ustálené a jsou dohodnutá pravidla skupinového chování. Třída je stabilní, mezi žáky jsou pevné vztahy a podávají optimální výkon. Žáci jsou schopni spolupráce, porozumění, řešení problémů a dosahování cílů ve prospěch třídy.

Nejdéle jsou spolu žáci tříd na základní škole a na víceletých gymnáziích. V tomto dlouhém období dochází k diferenciaci skupiny, vzniká hierarchie a kolektiv školní třídy prochází vývojem. Tento vývoj a diferenciaci probíhá podle Brauna (2003) ve třech fázích – prekohezní stádium, prvotní koheze a koheze. V **prekohezním stádiu**, které probíhá u žáků 1. – 3. tříd, se ve třídě nachází žáci, kteří mají různé předchozí zkušenosti. Názory učitele jsou tak pro ně normou a bez výhrad je přijímají. Prvotní diferenciaci třídy, která je zřejmá až ke konci prvního ročníku, záleží na přístupu učitele k žákům. Na víceletém gymnáziu probíhá toto stádium při nástupu, tedy v primě a sekundě, kdy se vracejí znovu na začátek a seznamují se s novými spolužáky, novým prostředím a také náročnějším stylem práce. Stádium **prvotní koheze** probíhá ve 4. – 6. třídě a vzniká v něm takzvané veřejné mínění. Vyskytují se zde pocity soudržnosti a spolupráce. Učitel již nemá velký vliv na hierarchii žáků, ale dynamiku ovlivňují především vlivní jedinci tříd. Učitel může svou autoritu potvrzovat tím, že zavede nové formy práce, má vlastní postoje a podobně. Na víceletém gymnáziu, tedy v tercii a kvartě, se ve třídách vytvářejí pevnější vztahy a přetrvávají se vazby s původními spolužáky a kamarády. V **kohezním stádiu**, probíhající v 7. – 9. třídě, se vývoj vztahů završuje a hierarchie je stabilizovaná. Na víceletých gymnáziích nastává toto stádium od kvinty. Sílí zde kritika vůči pedagogům, ale i spolužákům. Vytváří se stabilní hierarchie a vlivní jedinci určují třídní život.

Školní třída vzniká, když žáci nastoupí do první třídy a dále se během let utváří a mění. Probíhají socializační procesy související s vývojem každého jedince samostatně.

1.1.4 Sociální prostředí školní třídy

Podle Mareše a Ježka (2012) je škola instituce, která by žákům měla plnit pět základních úkolů. Zařazeny jsou zde následující úkoly:

- **naučit žáky předeepsané učivo;**
- **vychovávat žáky** - aby se stali kvalitními lidmi;
- **socializovat žáky** - aby se mohli začlenit do společenského života;
- **naučit žáky, jak se učit** - aby se sami mohli učit po celý život;
- **naučit žáky samostatnosti** - aby dokázali postupně nést odpovědnost za svůj život.

Na školní vzdělávání a školní výchovu má vliv jak prostředí, v němž se vzdělání i výchova odehrávají, tak také lidé, kteří se na výuce podílejí. V odborné literatuře nalezneme několik pojmů, kterými nazýváme prostředí nebo některé jeho specifické prvky. Například rozlišujeme mezi **atmosférou** a **klimatem**, podle proměnlivosti, podoby, rozsahu a délky trvání, přičemž oba termíny vymezují prožitkovou, subjektivně prožívanou část prostředí (Ježek & Mareš, 2012). Termín **prostředí třídy** je nejvíc obecný, jedná se především o objektivně zjistitelné aspekty, které souvisí s prací učitelů a žáků. Patří zde:

- **architektonické aspekty** – prostorové řešení učebny, vybavení učebny, rozmístění školního nábytku;
- **hygienické aspekty** – kvalita osvětlení, úklidu, teplota;
- **ergonomické aspekty** – tvar školního nábytku a jeho vhodnost, pracovní místo žáků a učitele, umístění technických zařízení;
- **akustické aspekty** – úroveň hluku a šumu, ozvučení prostoru;
- **estetické aspekty** – barva stěn, barva tabule, výzdoba školní třídy (Ježek & Mareš, 2012).

1.2 Klima školní třídy

Výchovně vzdělávací proces probíhá většinu času ve specifickém prostředí, kterým je nejčastěji školní třída. Žáci tráví v prostředí školní třídy velkou část dne a jsou tímto prostředím, které je tvořeno materiálními a sociálními prvky, výrazně ovlivňováni. Tento psychosociální jev můžeme označit jako klima školní třídy a zjednodušeně bychom mohli říci, že klima třídy vyjadřuje vztahy v třídním kolektivu a spokojenost ve třídě.

Samotný termín **klima** je obecně známý jak mezi laickou veřejností, tak mezi odborníky z řad pedagogů a psychologů. Tento termín byl dříve používán jen v souvislosti s meteorologií jako označení dlouhodobějšího počasí v určité lokalitě a až později se začal používat v psychologických a pedagogických vědách. Nejdříve se používal jako neodborný pojem, který metaforicky vyjadřoval to, co bylo dlouhodobě charakteristické pro jednotlivé třídy, což může vyvolávat různé představy o tom, co vše je v něm zahrnuto (Mareš, 2013).

Srozumitelná je definice Laška, který tvrdí, že „*třídní klima je trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, je tvořeno a prožíváno žáky a učiteli ve vzájemném působení*“ (Lašek, 2001, s. 40). Často citovaná je také definice Čapka, který uvádí, že třídní klima je „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí. O klimatu ve třídě mohou nejlépe vypovídat jeho účastníci, tedy žáci a daný pedagog*“ (Čapek, 2010, s. 13). Z obou definic je patrné, že se jedná především o vztah mezi pedagogem a žáky ve třídě.

K popisu sociálně psychologických jevů ve škole bývá užíváno mnoho termínů, které se většinou liší v pojetí různých autorů a orientace v nich může být náročná. V případě psychosociálního klimatu je kladen důraz především na subjektivní perspektivu aktérů klimatu, což znamená nepřístupnost vnějšímu pozorovateli.

Nyní je uvedeno pojetí Ježka a Mareše (2012), kteří popisují klima školní třídy tak, jak je následně zkoumáno ve výzkumné části. Podle autorů se jedná o:

- **skupinový jev** - názor na třídní klima dané školní třídy mají všechny skupiny žáků;
- **sociální konstrukt** - nejedná se pouze o osobní zkušenosti žáků jako jedinců, ale také o komunikaci mezi žáky, mezi učiteli, mezi žáky a učiteli, mezi žáky a rodiči a mezi učiteli a rodiči;
- **sociálně sdílený konstrukt** – díky osobním zážitkům a vzájemné komunikaci mezi lidmi, kteří mají stejný nebo odlišný názor, se upřesňuje podoba třídního klimatu, jedná se o konstrukt, který je ovlivňován širším sociálním kontextem, klimatem školy, místem, kde škola sídlí a spádovou oblastí školy.

Ježek a Mareš (2012) také shrnuli několik hledisek klimatu školní třídy, která následně zahrnuli do svého dotazníku „Klima školní třídy“:

- **dobré vztahy se spolužáky** – jedna z vývojových potřeb dětí, dobrá kvalita vztahů mezi spolužáky je jednou z podmínek pro práci s celou třídou;

- **spolupráce se spolužáky** – v práci se třídou je důležité, zda jsou žáci zvyklí pracovat a řešit úkoly nebo problémy společně;
- **vnímaná opora od učitele** – žákova míra vnímání učitele jako člověka, který mu pomáhá a podporuje ho;
- **rovný přístup učitele k žákům** – pocit žáka, že učitel přistupuje ke všem stejně, absence prožívané diskriminace;
- **přenos naučeného mezi školou a rodinou** – vnímaná užitečnost nebo relevantnost naučeného doma;
- **preferenze soutěžení ze strany žáků** – preference soutěžení a srovnávání mezi spolužáky navzájem;
- **dění o přestávkách** – žádoucnost přestávek k odpočinku či nikoliv;
- **možnost diskutovat během výuky** – přinášení svých myšlenek, názorů a dělení se o ně s učitelem;
- **iniciativa žáků** – aktivní a samostatné získávání poznatků v dané oblasti;
- **snaha žáků učit se** – pozornost žáků, kterou věnují k dosažení cílů a plnění úkolů;
- **snaha zalíbit se okolí** – míra konformity žáka v žakovské komunikaci, uzpůsobování své reakce reakcím ostatních, zadržení prvního impulzu.

1.2.1 *Klima školní třídy a jeho aktéři*

Na klima třídy působí spousta podnětů a aktérů. Jedním z nich jsou **rodiče**, kteří na dítě působí od narození a nemenší vliv mají i v době školní docházky. Podílejí se tak také na utváření třídního klimatu a mohou ho ovlivňovat svými požadavky a názory. Pokud rodič projevuje o dítě zájem, pomáhá mu, spolupracuje se školou a s učitelem, je vstřícný a prokazuje respekt k práci učitele, může mít pozitivní vliv na třídní klima. Negativní vliv mohou mít problémy v rodině, nezájem o dítě a jeho působení ve škole a nespolupráce se školou. Management školní třídy je však situace, do které vstupují především **žáci**, kteří jednájí intuitivně a bez korektivní zkušenosti, **učitel** se zkušenostmi a srovnávacími schopnostmi a popřípadě **školní psycholog** s dalšími speciálními dovednostmi.

Žák jako aktér klimatu školní třídy

Žáci svými individualitami vytvářejí určité klima ve třídě, které může být dobré, špatné, klidné, výbušné, veselé, smutné, spolupracující, nepřátelské atd. Každá třída se tak díky svým žákům vyznačuje něčím osobitým, což si do značné míry zachovává, ať v ní učí

jakýkoli učitel. Dle Vykopalové (1992, s. 6) je „*utváření sociálního klimatu základní úlohou učitele. Žáci jsou aktivní nebo pasivní účastníci utváření sociálního klimatu třídy, jsou sociálním klimatem třídy ovlivňováni, ale i oni sami jej svým chováním utvářejí, formují. Pro žáka je sociální klima důležité proto, že mu poskytuje impulsy pro rozvoj rozumových schopností, podílí se na emocionálním a psychickém vývoji a formování osobnosti žáka.*“

Učitel jako aktér klimatu školní třídy

Učitel může třídní klima zlepšovat i zhoršovat, jeho role je při vytváření a udržování klimatu stěžejní. V učitelově zájmu by mělo být především úsilí o vytvoření a udržení dobrého třídního klimatu, popřípadě zlepšování ve chvíli, kdy tomu tak není. Čapek (2010, s. 14) uvádí, že „*cílem práce učitele je vytvoření pozitivního, suportivního klimatu. To znamená dobré vzájemné vztahy, rovnou komunikaci, spolupráci, nestresující prostředí, převahu kladného oceňování, vhodné a pestré způsoby výuky.*“

Důležitou roli při utváření klimatu ve školní třídě hraje především **třídní učitel**. Rybičková (2003, s. 177) uvádí, že: „*Osobnost třídního učitele klima třídy výrazně ovlivňuje. Svým působením vytváří obecný rámec života třídy. Žáci do klimatu třídy rovněž vnášejí své vlastnosti a postoje, které se potom s osobností učitele prolínají. Učitel sleduje žáky při vyučování, sleduje jejich vzájemné vztahy, role v třídním kolektivu, a získává tak jistě informace o klimatu třídy. Do oblasti vzájemných vztahů mezi žáky však nemůže ani třídní učitel plně proniknout, neboť se formují z velké části mimo rámec jeho práce se třídou, učitel se o nich dozvídá zprostředkovaně, může je odhadovat, usuzovat z chování a informací žáků, o některých informacích se přesto nedozví vůbec.*“

Vedení třídního kolektivu je jednou z nejnáročnějších dovedností učitele, která klade vysoké nároky na morální kredit učitele a na jeho osobnost. Třídní učitel by se tak měl zaměřit na adaptaci žáků na třídní kolektiv, tvorbu dobrých vztahů mezi žáky, podporu všeho pozitivního, péči o žáky a jejich emoce, empatii, sebepoznání, komunikační dovednosti, toleranci, výchovu k odpovědnosti a také vhodné využití odměn a trestů. Učitel tak v sobě integruje **osobnostní kvality a speciální pedagogické schopnosti** (Braun, Marková, & Nováčková, 2014). Mezi speciální pedagogické schopnosti, kterými učitelé ovlivňují klima školní třídy, patří například didaktické schopnosti (edukační styly, metody), pedagogický takt (chápaní žáků, empatie), organizační schopnosti, schopnost sebereflexe (nadhled na vlastní práci) a expresivní schopnosti (Braun, Marková, & Nováčková, 2014).

Komunikačními a vyučovacími postupy učitele, ve kterých existují značné rozdíly, vytváří učitel specifické **komunikační klima**, které má vliv na celou třídu. Někteří učitelé

mluví v hodině více, jiní méně, někteří žáky často napomínají, jiní je naopak více chválí. Můžeme rozlišit dva typy komunikačního klimatu ve třídě a to suportivní komunikační klima, které je vstřícné, podpůrné, respektující, účastníci si upřímně sdělují své pocity, názory, přání a potřeby. Druhým typem je defenzivní komunikační klima, vyznačující se tím, že je obranné, účastníci spolu soupeří, nenaslouchají si, bojí se sdělit své pocity a názory (Lašek, 1995). Podle výzkumů zřejmě existuje souvislost mezi **délkou učitelovy praxe a typem komunikačního klimatu**. Učitel, který má praxi kratší než 10 let častěji navozuje suportivní klima, zatímco u starších učitelů, kteří mají praxi 16-20 let, se častěji vyskytuje defenzivní klima ve třídě. Tyto rozdíly jsou zřejmě způsobeny dobou, kdy tito učitelé studovali vysokou školu, jelikož v poslední době je kladen důraz na podporu vytváření suportivního klimatu ve třídě, na což se dříve nezaměřovalo (Tematická metodická zpráva č. 6, RAMPS).

Učitel může třídní klima ovlivnit také zajištěním efektivního využití učebního času, tedy včasným zahájením vyučovací hodiny, organizací hodiny a sledováním pokroků žáků. Dále kladením důrazu na spolupráci, důvěru v žákův úspěch, nežádáním nesplnitelného, pomocí při plnění úkolů a vyhýbáním se srážejícím poznámkám na žáka. Důležitý je také postoj učitele k chybám žáků. Kladné, podporující a pochvalné poznámky učitele napomáhají k budování a zlepšení sebeúcty žáků, která je důležitá při budování pozitivního klimatu ve třídě (Tematická metodická zpráva č. 6, RAMPS). Dalším mechanismem, kterým může učitel zlepšit klima školní třídy, je humor učitele. Dovednost dobře využívat humor tak, aby učitel byl schopen navázat přátelské vztahy se žáky, ale zároveň stále zůstal určitou autoritou, vyžaduje od učitele značnou citlivost pro společenské povědomí. Výstižná je metafora, jež uvádí Kyriacou (2012), který přirovnává učitele k vrchnímu kuchaři posuzujícímu, kolik použije soli, aby chuť pokrmu zlepšil a nezhoršil. Humor a přátelství tak můžeme chápat jako „chuťové přísady“, které se přidávají k učitelovu úkolu.

Zajímavé je, že výzkumy ukazují **odlišnost vnímání klimatu školní třídy z pohledu učitele a z pohledu žáka**. Učitelé na prvním stupni si myslí, že je klima školní třídy horší, zatímco učitelé na druhém stupni hodnotí klima školní třídy příznivěji než žáci (Tematická metodická zpráva č. 6, RAMPS). Je tedy vhodné zjišťovat jak názory učitelů, tak žáků.

Dobré manažerské předpoklady učitele, kterému může být oporou mimo jiné školní psycholog, umožní vytvořit pozitivní klima školní třídy.

Školní psycholog jako aktér klimatu školní třídy

Klima školní třídy obsahuje trvalejší sociální vazby, na jejichž budování se podílí také školní psycholog. Školní psycholog se zaměřuje na podporu pozitivních vztahů ve třídách,

podporu mezitřídních pozitivních vztahů, dále na rizikové a riziky ohrožené žáky, na podporu pedagogů a podílí se na některých akcích pro rodiče.

Při **podpoře pozitivních vztahů ve školní třídě** používá školní psycholog promyšlený třídní management, interaktivní intervenční metody, diagnostické metody, specifické třídnické hodiny nebo výjezdy tříd. Co se týká **podpory mezitřídních vztahů**, může školní psycholog využít primární prevenci sociálně patologických jevů, školní parlament, média, tradice, projekty a diagnostiku vztahů. Pomoc **rizikovým žákům** nebo **žákům riziky ohroženým** zahrnuje soustředění se na selhávající žáky a možnost nabídnout jim podpurné programy, výjezdy mimo školu a kooperaci s dalšími specialisty. Při **podpoře pedagogů** se jedná především o individuální konzultace a o zvyšování kompetencí pedagogů. Mezi **akce pro rodiče** patří edukativní akce, zainteresování je do práce školy nebo poradenství pro rodiče (Braun, Marková, & Nováčková, 2014).

Při zaznamenání sociálně patologických jevů musí být řešení týmové. Prioritou pro školy by měla být **primární prevence**, kdy se uskutečňuje řada aktivit, aby k těmto jevům nedošlo. **Sekundární prevence** pak brání recidivě a **terciární prevence** minimalizuje následky. Sekundární a terciární prevenci provádějí odborníci, avšak školní psycholog může žáka a jeho rodinu nasměrovat do příslušných odborných zařízení a být jejich průvodcem. Včasná diagnostika a intervence jsou proto důležité (Braun, Marková, & Nováčková, 2014).

1.2.2 Faktory ovlivňující klima školní třídy

Podle Laška (1995) jsou školní úspěšnost nebo neúspěšnost a chování žáka vůči spolužákům a učitelům proměnné, které nejsou ovlivňovány pouze intenzitou jeho domácí přípravy nebo osobními rysy žáka. Stejně tak i školní výsledky nejsou závislé pouze na vyučovaném předmětu, náročnosti učiva nebo kvalitě učebnic, ale jsou ovlivněny také prostředím třídy a školy. Faktory, které ovlivňují třídní klima „*můžeme obecně chápat také jako příčiny, jež se podílejí na tvorbě klimatu školy, jeho vymezení a pochopení*“ (Grecmanová, 2003, s. 51). Existuje spousta faktorů, které spoluutvářejí a ovlivňují prostředí školy. V této kapitole jsou uvedeny ty, které jsou v odborné literatuře nejčastěji zmiňované.

Podle Čápa a Mareše (2001) lze o třídním klimatu uvažovat nejméně v pěti teoretických úrovních:

- **ekologická úroveň** – prostor, ve kterém žáci tráví svůj čas (prostředí školy, učebny);
- **úroveň jedinců** – úroveň jednotlivých žáků a učitelů;
- **úroveň malých sociálních skupin** – školní třída a její podskupiny;
- **úroveň větších sociálních skupin** – klima školy;

- **úroveň velkých sociálních skupin** – školství dané země, kultura země.

Zmíněné úrovně mohou být východiskem pro další úvahy o klimatu školní třídy, které jsou různé vzhledem k různým hlediskům, která se stala výchozími pro různé typologické přístupy autorů, kteří se zabývají problematikou klimatu třídy (Čáp & Mareš, 2001). Jedná se o tato hlediska:

- **stupeň školy** – mateřská škola, první stupeň základní školy, druhý stupeň základní školy, střední škola, vysoká škola;
- **typ školy** – gymnázium, střední odborné učiliště, střední odborná škola, státní/nestátní škola;
- **koncepce výuky** – tradiční škola, alternativní škola;
- **zvláštnosti žáků** – problémoví/neproblémoví žáci,
- **zvláštnosti vyučovacích předmětů** – naukové předměty, etická výchova;
- **zvláštnosti prostředí** – tradiční učebna, laboratoř;
- **zvláštnosti komunikace** – přímá komunikace, moderní komunikační technika;
- **zvláštnosti vyučujících** – začátečník, zkušený učitel, učitelé s rozdílnými edukačními styly.

U uvedeného vyplývá, že třídní klima je tvořeno složitou strukturou složek, které se navzájem ovlivňují a projevují se v jednotlivých třídách.

1.2.3 Diagnostika klimatu školní třídy

Jak a proč zjišťujeme třídní klima? Vysvětlení nabízí například definice Čapka (2010, s 79-80): „pedagog se snaží poznat své žáky a vztahy mezi nimi, neboť tuto znalost může využít ve prospěch svého pozitivního působení. Pozoruje dění ve třídě, hodnotí ho a vyvozuje poznatky pro svou další činnost. K lepší znalosti žáků mu mohou vydatně pomáhat i dobře prováděné zpětné vazby, dotazníky, různé typy her apod.“

V odborné literatuře se nachází velké množství přehledů různých přístupů ke studiu klimatu školní třídy a interakcí ve školní třídě. Poznatky se stále vyvíjejí a vznikají další přístupy. V této práci je nyní uvedena starší sumarizace Mareše a Krivohlavého (1995), která je přehledná a stále aktuální:

- **sociometrický přístup** - zaměřuje se na strukturaci a restrukturuaci školní třídy jako sociální skupiny, dále na vývoj sociálních vztahů, pozic a rolí a jejich následný vliv na rozvoj žáka; patří sem například sociometricko-ratingový dotazník, zkráceně SORAD;

- **organizačně-sociologický přístup** - zabývá se školní třídou jako organizační jednotkou a učitelem jako vedoucím pracovníkem; diagnostickou metodou je například standardizované pozorování interakce učitele a žáka;
- **interakční přístup** - zaměřen na výzkum interakce mezi učitelem a žáky ve vyučování; používá se zde například standardizované pozorování, interakční analýza, počítačové metody, audiovizuální nahrávky, popis a rozbor interakce;
- **pedagogicko-psychologický přístup** - sleduje spolupráci ve třídě a kooperaci v menších skupinkách; diagnostickou metodou je například posuzovací škála Classroom Life Instrument, zkráceně CLI;
- **školně-etnografický přístup** - soustředí se na přirozený život školy a třídy, zjišťuje, jak je aktéry vnímáno, hodnoceno a popisováno klima; patří sem zúčastněné pozorování, které trvá týdny, měsíce nebo roky;
- **vývojově-psychologický přístup** - zaměřuje se na třídu jako sociální prostředí, které podmiňuje vývoj a rozvoj osobnosti žáka, klade důraz na období prepuberty a puberty a to zejména 5. – 8. ročníku školní docházky; používají se zde různé diagnostické metody;
- **sociálně-psychologický a enviromentalistický přístup** - je nejrozšířenější a sleduje školní třídu jako prostředí pro žáky a vyučující, kteří jsou aktéry dané třídy, sleduje strukturu a kvalitu klimatu; diagnostickou metodou jsou například posuzovací škály, které vyplňují aktéři třídy.

Pro zkoumání klimatu školní třídy existuje mnoho metod, které se od sebe liší formou a vhodností ke zkoumání určitých jevů. Obecně existují tři základní přístupy, jak diagnostikovat třídní klima a to kvalitativní, kvantitativní a smíšený (Ježek & Mareš, 2012).

Kvalitativní metody

Mezi kvalitativní metody, které se zaměřují na posuzování každého žáka ve skupině a na vztahy mezi žáky, můžeme zařadit slovní nebo obrázkové vyjádření. **Slovní projev** může být mluvený nebo psaný a patří sem volné vyprávění žáka nebo učitele o tom, co se ve třídě děje a jak to prožívá, dále nahrávání, analýza a individuální nebo skupinový rozhovor. **Obrázkové vyjádření** zahrnuje například kresby žáků, fotografie a videozáznam (Ježek & Mareš, 2012).

Mezi nejstarší kvalitativní metody patří **nestandardizované pozorování**, které je prováděno nezúčastněným návštěvníkem školy. Ten se seznamuje s prostředím školy, třídy a s osobami v ní. Na základě svých dojmů a hledisek si poté vytváří představu o klimatu. Tyto

postřehy můžeme označit spíše jako celkové dojmy o škole a je obtížné z nich vyvozovat obecně platné závěry. Další kvalitativní metodou je **standardizované pozorování**, kdy, na rozdíl od nestandardizovaného pozorování, má pozorovatel předem připravený cíl a definované kategorie k pozorování. Minimalizuje se tak subjektivní vliv při zjišťování klimatu školy. Třetí možností je **zúčastněné pozorování**, kdy pozorovatel pobývá ve škole delší dobu v rádech týdnů, měsíců až let a tak proniká do života školy.

Pozorovatel nemusí být pouze „zvenku“, ale klima může být pozorováno i samotnými aktéry třídy, tedy učiteli a žáky. Zde se poté používá **rozhovor, dotazníky** nebo **posuzovací škály**. Rozhovor lze vést s žáky, učiteli i vedením školy. Obvykle se používá polostandardizovaný rozhovor, ve kterém je část otázek předem připravena a další část se vytváří spontánně až v průběhu rozhovoru.

Kvantitativní metody

Dalším způsobem získávání informací o jedincích ve třídě jsou kvantitativní metody, které v diagnostice sociálního klimatu třídy od začátku dominovaly. Podle Mareše (2013, s. 594) tyto metody „staví na strukturovaném dotazování, které probíhá za standardizovaných podmínek. Obvykle se jedná o dotazníková šetření, ať už je dotazník zadáván „papírovou formou“, nebo je k dispozici elektronická verze prostřednictvím internetu.“

K písemnému získávání informací slouží tedy **dotazníky** a **posuzovací škály**. Otázky v nich jsou dané a vyplňují je žáci, učitelé, vedení školy nebo také rodiče žáků. Od 70. let se autoři snažili zkonstruovat dotazníky, které by zachycovaly proměnné, které byly považovány za důležité pro poznání třídního klimatu (Ježek & Mareš, 2012). V odborné literatuře se setkáváme s dvěma typy dotazníků. Mareš (2013, s. 596) uvádí, že jeden z nich je obecný, neboli generický, „který umožňuje zjišťovat klima třídy bez ohledu na zvláštnosti vyučovacího předmětu nebo zvláštnosti vyučovacích metod a prostředků“. Druhým typem jsou dotazníky jednoúčelové, neboli specifické, které se zaměřují pouze na jeden konkrétní vyučovací předmět.

Nejstarší metodou zjišťování vztahů ve skupině je **sociometrie**, která zjišťuje informace o neformální struktuře a vzájemném vnímání členů skupiny. Sociometrie má deskriptivní charakter, nijak nepopisuje motivaci sociálních preferencí a odmítání, bývá součástí jiných diagnostických metod. Nejvíce používaný je **Sociometrický ratingový dotazník** od Hrabala (1979), zkráceně **SORAD**.

Pro komplexnost je nyní uvedena sumarizace dotazníků. Mareš (2013) uvádí dotazníky, které nejsou určeny pouze pro žáky 2. stupně základní školy, na které je zaměřena výzkumná část této práce, ale také pro žáky středních škol a pro mladší žáky. Jedná se o:

- **CES (Classroom Environment scale, Moose & Trickett, 1974, Fraser & Fisher 1983)** – obsahuje 6 proměnných: 1. učitelova pomoc žákům, 2. orientace žáků na úkoly, 3. vztahy mezi žáky ve škole, 4. zájem o průběh výuky, 5. klid a pořádek ve třídě, 6. jasnost pravidel; existuje standardizovaná česká verze (Mareš, 1998);
- **MCI-SF (My Class Inventory Short Form, Fraser & Fischer, 1986)** – zahrnuje 5 proměnných: 1. spokojenost, 2. soudržnost, 3. třenice, 4. soutěživost, 5. obtížnost úkolů;
- **WIHIC (What Is Happening In This Class Questionnaire, Fraser, McRobbie, & Fisher, 1996)** – skládá se ze 7 proměnných: 1. soudržnost žáků, 2. opora přicházející od učitele, 3. zahrnování žáků do kolektivu třídy, 4. bádání, 5. úkolová orientace, 6. spolupráce, 7. rovnost žáků;
- **MCEI (Multicultural Classroom Environment Instrument, Carroll, 2006)** – zahrnuje 9 proměnných: 1. spolupráce, 2. soutěžení, 3. učitelova autorita, 4. učitelova pomoc žákům, 5. shoda, soulad, 6. rozdíly, 7. učitelův individuální přístup k žákům, 8. učitelův direktivní přístup k žákům, 9. rovnost pohlaví;
- **KLIT (Klima třídy, Lašek & Zemanová, 2002)** – obsahuje tyto proměnné: 1. suportivní klima, 2. motivace žáků k negativnímu výkonu, 3. sebeprosazení ve třídě;
- **KŠT – (Klima školní třídy, Mareš & Ježek, 2012)** – je tvořen 7 povinnými proměnnými: 1. dobré vztahy se spolužáky, 2. spolupráce se spolužáky, 3. vnímaná opora od učitele, 4. rovný přístup učitele ke všem žákům, 5. přenos naučeného mezi školou a rodinou, 6. preference soutěžení ze strany žáků, 7. dění o přestávkách + 4 volitelnými proměnnými: 8. možnost diskutovat během výuky, 9. iniciativa žáků při učení, 10. snaha žáků učit se, 11. snaha žáků zalíbit se okolí; česká verze vznikla modifikací a doplněním dvou dotazníků a to WIHIC a MCEI.

V odborné literatuře se nachází velké množství různých typů dotazníků, kdy každý cílí na jinou oblast klimatu školní třídy a je zřejmé, že jsou nejčastěji používaným nástrojem k měření klimatu školní třídy obecně. Výhodou je relativně krátká časová náročnost, snadná

administrace a interpretace, což umožňuje učitelům a dalším pracovníkům s nimi pracovat a zasahovat do klimatu školních tříd (Lašek, 2001).

Odborníci v oblasti zkoumání třídního klimatu se shodují, že by se měly metody v ideálním případě kombinovat, tedy používat **smíšený přístup**. Je důležité zkoumat nejen výsledky třídy jako celku, ale také výpovědi jednotlivých žáků (Čapek, 2010).

Žákova pozice ve třídě se zjišťuje diagnostikováním především v případě, kdy má žák problémy s chováním, prospěchem a podobně. Použití diagnostické nástroje je také vhodné, když jsou narušeny vztahy mezi žáky, při podezření na patologické jevy jako jsou konflikty, nezačleňování žáků nebo šikana. Po diagnostice je navržena další práce se třídou, plánuje se a realizuje se intervence. Diagnostika se využívá taky pro seznámení ve chvíli, kdy třídu přebírá nový učitel, pro optimální tvoření nových kolektivů, týmů nebo při vytváření zasedacího pořádku. Důvodem, proč zjišťovat třídní klima je především to, aby bylo zachováno pozitivní klima ve třídě nebo aby se zlepšovalo.

Diagnostiku by měl provádět pracovník, který prošel zácvikem, dokáže metodu vyhodnotit, interpretovat a doporučit další postup. Efektivní tedy je, aby se na diagnostice mimo učitele podílel také někdo ze školního poradenského pracoviště, tedy školní psycholog, metodik prevence nebo výchovný poradce. Jelikož se diagnostika neprovádí anonymně, je důležité se řídit potřebnými zásadami a se zjištěnými informacemi nakládat důvěrně.

1.2.4 Pozitivní klima školní třídy

Jak již bylo řečeno, učitel by se měl snažit vytvořit ve třídě dobré a pozitivní třídní klima. Nyní je tedy pro upřesnění uvedena charakteristika toho, jak takové pozitivní třídní klima vypadá.

Co se týká **emocionálního hlediska**, mělo by ve třídě panovat bezpečí, důvěra, pohoda, spokojenost. Ze **sociálního hlediska** je důležitá otevřenost, vstřícnost, respekt, ohleduplnost a tolerance. **Pracovní aspekt** zahrnuje respektování pravidel a řádu, důslednost, pracovitost, pozornost a spolupráci.

Čapek (2010) vymezuje **základní složky**, které jsou důležité k podpoření pozitivního třídního klimatu, na nichž se podílí zejména učitel. Jedná se o vyučovací a edukační aktivity, komunikaci ve třídě, participaci žáků, hodnocení ve třídě, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě a prostředí třídy. Co se týká vyučovacích a edukačních aktivit, měly by být vhodné, smysluplné, zajímavé a tak podněcovat žáky k aktivitě a k zapojení se do výuky, důležité je také vedení ke skupinové spolupráci a komunikaci. Učitel by měl umět dávat žákům pozitivní zpětnou vazbu, hodnotit spravedlivě a formativně. Kázeňské vedení třídy zahrnuje pravidla chování a vyžadování dodržování tohoto chování ze strany učitele a zároveň

posilování žádoucího chování a postojů, které utvářejí žákovu osobnost dle společenských norem. Důležitost kladných vztahů mezi žáky ve třídě vystihuje tvrzení, že: „*klima se projevuje v soudružnosti třídy, ve vzájemné toleranci a snášenlivosti žáků, v přizpůsobivosti třídy na zátěž nebo podmínkám, ve vztahu k učiteli i k učení, k motivaci úspěšnosti*“ (Gillernová & Krejčová, 2012, s. 29). Prostředí třídy by mělo být příjemné a žáci by se v něm měli cítit bezpečně.

Školní třída je pro každé dítě důležitým socializačním prostředím. Zážitky a zkušenosti ze školy ovlivňují žákův vztah k učení a vzdělávání na celý život, je tedy důležité, aby bylo dbáno na vytváření příjemného prostředí jak pro učitele, tak pro žáky.

1.2.5 Výsledky výzkumů klimatu školní třídy

Myšlenka, že učení žáků není jen individuální záležitost, ale je mimo jiné ovlivněno sociálně psychologickými faktory, není nová. V posledních desetiletích dochází ke zkoumání a vymezení tohoto faktu a v objevování návrhů, jak získané poznatky využít ve školní praxi. Problematika klimatu školní třídy se tak stává stále více aktuální.

Počátky výzkumu školního klimatu sahají do **třicátých let dvacátého století**, kdy klima zkoumali například Lewin, Lippitt nebo Thomasová. Tito autoři předpokládali **vliv učitele**, který svým stylem řízení žáků ovlivňuje chování skupin i jednotlivců ve škole. Stanovili dva typy řízení a to sociálně integrativní chování a dominantní chování. Předpokladem bylo, že u každého z těchto stylů řízení se ve třídě vytváří odlišně emocionální klima školní třídy. Praktické aplikace ukázaly, že sociálně integrativní chování učitele je efektivnější. Klima školní třídy se zjišťovalo **pozorováním**, které prováděl nezávislý pozorovatel pomocí standardizovaných metod, jednání učitele ve vyučovacích hodinách.

Po skončení 2. světové války reprezentují toto zaměření práce Anderson, Brewer a Whithall. **V 70. letech** na ně u nás navazují Pelikán a Lukš. Zmínění autoři představují škálu přechodů od sociálně integrativního po dominantní **chování učitele**. Jejich výzkumy byly následně rozšířeny o sledování toho, jak klima ve školní třídě ovlivňují **všichni vyučující**, nikoli jen jeden a zabývali se také **odezvou žáka** na učitelovo chování a jednání. Ukázalo se, že nelze brát v potaz pouze učitelův styl působení na žáky, ale je třeba brát v potaz také to, jak žáci ovlivňují učitele. Proto se centrem zájmu výzkumníků stalo **vzájemné působení všech aktérů**. Patří sem například výzkumy Medleye, Mitzele a Flanderse. U nás jsou to výzkumy Průchy, který se zabývá **učebním klimatem školní třídy** a jeho vlivem na aktivní zapojení žáka do výuky. Důraz je ale stále kladen na činnosti učitele a přetrvává i dominance **standardizovaného pozorování nezávislým pozorovatelem**.

Počátky dalšího směru výzkumu sahají do **50. let 20. století**. V tomto období se pozornost zaměřuje na prostředí škol a tříd a klíčovým pojmem se stává **sociální prostředí**. Za složky sociálního prostředí jsou považovány **interakce** učitele s žáky a také interakce mezi žáky navzájem. Badatelé vychází z předpokladu, že školní prostředí mohou nejlépe popsat a posoudit jeho aktéři. Nastává zde tedy změna oproti dřívějšímu období, kdy bylo preferováno nezúčastněné pozorování, a začínají být stěžejní **výpovědi učitelů a žáků**, kteří sami popisují svůj pohled a prožívání sociálního prostředí školy a třídy. Údaje jsou poté získávány metodami, jako jsou **dotazníky** a **posuzovací škály**. Tuto oblast reprezentují výzkumy Walberga, Tricketta a Moose, Rosenfelda. Významná je činnost Fräsera a jeho spolupracovníků, od kterých pochází řada efektivních metod ke zjišťování klimatu školních tříd.

Směr výzkumů, který vyzdvihuje jedinečnost sociálních jevů a unikátnost lidských vztahů, je méně frekventovaný. Tento směr se také zabývá **interakcí** mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem, ale od předchozích výzkumů se liší se metodami. Informace se získávají **zúčastněným pozorováním, etnografickým pozorováním, rozborem kazuistik** atd. (Lašek, 2001).

V dosavadních výsledcích získaných v našich podmínkách můžeme vidět rozdíly v aktuálním a preferovaném klimatu školní třídy, dále rozdíly mezi pohledy chlapců a dívek, rozdíly v pohledu učitelů a žáků, mezi stupni škol, mezi malými a velkými třídami nebo mezi státními a církevními školami.

2 Edukační styl učitele

Co to vlastně je edukační styl učitele? Výstižné je pojetí Gillernové, která vnímá edukační styl učitele jako „*relativně trvalou charakteristiku interakce učitele a žáka, která se projevuje skrze opakované a pravidelné prvky a vlastnosti jeho interakce, ale nevylučujeme tím, že je výhodné, když má učitel osvojenou řadu dovedností a několik stylů zvládnutí různých edukačních situací.*“ (Gillernová, 2013, s. 8).

Edukační styl učitele může být chápán jako vztah učitele s žákem (Behar-Horenstein, Mitschell, Notzer, Penfield, & Eli, 2006), dále jako osobnostní chování učitele a přenos učiva k žákovi (Kaplan & Kies, 1995), souhrn postojů a chování aplikovaných učitelem do výuky (Wright, 1987), soubor učebních taktik (Galton, Simon, Croll, Jasman, & Willcocks, 1980) nebo také jako hypotetický konstrukt, který pomáhá objasnit edukační proces a jedná se tak o všeobecný přístup učitele k žákům (Ficher & Fischerová, 1979). Hunt, Wiseman a Touzel (2009) ztotožňují edukační styl s vedoucím stylem. Podle autorů různé chování a různé atributy učitele vysílají žákům různé stimuly a ty pak podmiňují výsledky vyučovacího procesu. Učitel je vedoucí skupiny žáků, edukační styl tedy ve skutečnosti představuje také učitelův styl vedení. Edukační styl učitele můžeme tedy chápat jako klíčové rysy pedagogického působení vyučujícího. Je to osobitý, poměrně stabilní a často obtížně měnitelný postup a soubor činností, které učitel používá ve výuce a které spoluutvářejí prostředí, atmosféru a klima školní třídy.

Učitel má za úkol vzdělávat a vychovávat žáky, což znamená, že má žákům zprostředkovávat vědomosti a dovednosti a zároveň rozvíjet jejich postoje, schopnosti a zájmy. V této souvislosti můžeme hovořit o **pedagogické kompetenci** jednotlivých učitelů, která je součástí jejich **sociální kompetence**. Sociální kompetence učitele zahrnuje vhodné chování a jednání, vnímání změn ve třídě a reakce na ně a usměrňování celého vývoje žákovy osobnosti. Tyto kompetence se odrážejí také ve schopnosti týmové práce, která zahrnuje jak práci s dětmi, tak s dospělými. Učitel, který disponuje těmito schopnostmi, přispívá k utváření sociálních kompetencí žáků, které pozitivně ovlivňují žákovu osobnost a promítají se kladně do kvality klimatu školní třídy (Klapilová, 2001).

Učitel má při vyučování rozhodující vliv na chování a kontakt žáků ve třídě, jelikož je vedoucím třídy jako skupiny, určuje její cíle, stanovuje hierarchii hodnot, normy chování, kontroluje a hodnotí práci žáků. Jak již bylo řečeno dříve, vyučující svými postoji, požadavky a jednáním ovlivňuje celkové klima školní třídy (Hrabal, 1989).

Učitel, který působí v současné škole, by se měl umět orientovat v tom, který edukační styl je vhodný pro kterou situaci, a je důležité, aby byl schopen využívat různé styly

s ohledem na konkrétní edukační či vztahovou situaci ve třídě. Vymezení charakteristik učitelů podle rozdílů edukačních postupů mezi učiteli a popsání učitele - experta, který efektivně naplňuje profesní úkoly, je tak pro školní praxi velice cenné (Sternberg & Williamsová, 2002). Lidická (2009) popisuje výsledky výzkumu efektivních učitelů, kdy autoři vymezili několik skupin, ve kterých mohou být charakterizováni efektivní i neefektivní učitelé. Souhrnně lze říci, že **učitelé – experti** mají dobře propojena schémata mezi obsahem předmětu a jejím didaktickým zpracováním, efektivně plánují hodiny, jsou flexibilní v reakcích na potřeby a přání žáků a jsou zdatní v podpoře sociálního i kognitivního růstu žáků. Efektivní učitelé byli dále popsáni několika charakteristikami v různých sledovaných oblastech:

- **afektivní oblast** – přátelští, vřelí, starostliví;
- **oblast didaktických dovedností** – plánující, připravení, organizovaní;
- **motivační oblast** – projevující zájem o učení, entuziasmus;
- **oblast studentské participace** – aktivizující žáky, dotazující se, otevírající vzájemné interakce a diskuze;
- **oblast pravidel** – jasně předkládající a zároveň dodržující pravidla, kladoucí nároky a požadavky (Walls, Nardiová, von Mindenová, & Hoffmanová, 2002 cit. dle Lidická, 2009).

2.1 Interakce mezi učitelem a žáky

Pojem interakce můžeme zjednodušeně vysvětlit jako vzájemné působení nebo ovlivňování dvou a více lidí. Pokud zúžíme význam tohoto pojmu na školní prostředí, můžeme definovat interakci jako „*způsob, kterým si se svými žáky učitel buduje vztah a kterým je vede/řídí v průběhu učebního procesu, přičemž žáci pochopitelně nezůstávají v roli pasivních příjemců, ale na učitele nějak reagují a mnohdy opětovně přispívají k určitým projevům jeho chování a jednání*“ (Gillernová & Krejčová, 2011, s. 5). Je však důležité upozornit na to, že stejný projev určitého vztahu učitele může být pro některého žáka přijatelný, ale pro jiného žáka může být vnímán jako problematický (Gillernová & Krejčová, 2011).

Interakce mezi žáky a učitelem je spojena jak s jejich vzájemnými vztahy a učivem, tak také s tím, jak učitel interpretuje chování žáka a jak žák interpretuje chování učitele. Důležitým aspektem v této interakci je vnímání druhého člověka, nejedná se tedy o objektivní charakteristiky, ale o **individuální posouzení situace**. Například učitel, který vnímá žáka jako pilného, automaticky přiřazuje žákovi další pozitivní vlastnosti jako je vysoká

inteligence, oblíbenost ve skupině atd. a často tyto žáky lépe hodnotí i v rámci klasifikace. Postoj učitele mnohdy ovlivňuje také to, jak žák vnímá svou pozici u učitele, z čehož vyplývá, že například žák, který se v očích učitele vnímá jako podprůměrný se často ani nesnaží učiteli dokázat, že to tak není (Janíková, 2009).

Jednou z možností, jak porozumět interakci mezi učitelem a žáky, je právě poznávání edukačních stylů učitele.

2.2 Přístupy edukačních stylů učitele

Grasha (2002, s. 3-34) se pokusil utřídit rozmanité teoretické přístupy, ze kterých vycházejí autoři různých typologií edukačních stylů. Popisuje osm níže uvedených:

- **všeobecné pedagogicko-psychologické modely učitelova chování ve výuce** – přistupují k edukačním stylům jako ke způsobům jednání nebo k výkonům, které jsou charakteristické pro jednotlivého učitele;
- **charakteristiky vynikajících učitelů** – učitelovy vlastnosti, které jsou žáky a kolegy považované za jedinečné a zajímavé;
- **chování ve výuce, které je společné pro určité skupiny učitelů** – identifikované především prostřednictvím výzkumů zaměřených na charakteristiky, které jsou spojeny s efektivním vyučováním, jedná se například o to, jak učitel organizuje informace a jak jasná je žákům jejich prezentace, entuziasmus a schopnost rozvíjet vztah se žáky;
- **učitelovo preferování určitých organizačních forem a vyučovacích metod** – preferované pedagogické praktiky ve vyučování;
- **sociální role, které může učitel zastávat k žákům ve výuce** – jedná se o konzistentní vzorce chování, které řídí a usměrňují myšlenky učitele v konkrétních situacích, učitel zastává několik rolí;
- **osobnostní charakteristiky učitele** – charakteristiky, které se nacházejí v teorii osobnosti, jsou používány také k popisu edukačních stylů učitele;
- **archetypní přístup** – vychází ze základních forem a modelů vyučování, předpokládá se, že všichni učitelé v různé míře reprezentují tyto základní formy jako například „orientace na žáka“;
- **metaforický přístup** – analogie, podobnosti a další formy obrazového jazyka.

2.2.1 Dichotomické pojetí edukačních stylů učitele

Model podle Caselmana

Mezi první výzkumy edukačních stylů učitele můžeme zařadit Caselmannovu práci, ve které, na základě **vzájemných vztahů** mezi žákem a učitelem a podle **učitelova přístupu k žákům**, rozlišuje dva základní typy učitelů a to logotropa a paidotropa. Tyto přístupy se dále dělí na filozoficky orientovaného logotropa, odborně-vědecky orientovaného logotropa, individuálně psychologicky orientovaného paidotropa a všeobecně psychologicky orientovaného paidotropa (Kohoutek & Ouroda, 2000).

Pro **logotropa** je typický spíše **autoritativní typ** učitele. Takový učitel je zaměřený na obsah a problematiku určitého předmětu, klade důraz na znalosti, učivo a vědomosti, potřebuje mít nad vším kontrolu, často mu chybí „lidský přístup“, avšak pokud je spravedlivý a laskavý, tak může výchovně dobře působit. Vyhraněný typ může působit jako tyran. Filozoficky orientovaný logotrop se zaměřuje na budování světového názoru žáků, může však nabývat dojmu, že jeho názor je jediný správný. Odborně-vědecky orientovaný logotrop je silně orientován na svůj obor a má za cíl zaujmout žáky a vzbudit v nich stejné nadšení pro daný obor (Kohoutek & Ouroda, 2000). Pro **paidotropa** je typický spíše **sociální typ** učitele, který je zaměřený na osobnost žáka, kterému se snaží porozumět. Takto zaměřený učitel ponechává žákům větší volnost, je přátelský, vede žáky k samostatnosti a odpovědnosti (Čáp & Mareš, 2007). Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop věnuje svou pozornost jedinečnosti osobnosti každého žáka, buduje s nimi pozitivní vztahy a soustředí se především na výchovné působení. Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop se soustředí na zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu a na rozvíjení osobnosti žáků, na jejich motivaci a zájem o učivo (Kohoutek & Ouroda, 2000).

Podle Caselmana by měl být autoritativní typ učitele neboli logotrop zastoupený především na vysokých školách. Oproti tomu sociální typ neboli paidotrop by měl být především na školách základních (Caselmann, 1970).

Model podle Flanderse

Flanders dělí edukační styl učitele na direktivní a nedirektivní. **Direktivní** učitel má tendence přednášet, přikazovat a kritizovat žáky, zatím co **nedirektivní** učitel akceptuje pocity žáků a chválí je (Fontana, 2003).

Model podle Evansové

Diagnostický nástroj TSQ (Teaching style Questionnaire), který navrhla Carol Evans, vychází z předpokladu, že existují dva edukační styly, které vycházejí z **kognitivních stylů osobnosti**. Jedná se o **globální styl**, kdy jsou učitelé neformálnější, flexibilnější a probíhá tam častá interakce mezi nimi a žáky. Zaměřují se na globální aspekty vyučování a na týmovou práci. Učitelé s převládajícím **analytickým stylem** jsou formálnější, kontrolující, více řídící a soustředí se na detaily (Evans, Harkins, & Young, 2008).

2.2.2 Typologické pojetí edukačních stylů učitele

Model podle Lewina

Jedno ze základních dělení vytvořil Lewin, který se zaměřil na **osobnost učitele** podle edukačního stylu. Na základě toho rozlišuje učitele dominantního neboli autoritativního, autokratického, dále nezasahujícího neboli liberálního a demokratického neboli sociálně integračního (Kohoutek, 2009):

- **dominantní typ učitele** – nadřazená pozice, k prosazení moci využívá hrozby a tresty, orientuje se na chyby žáků, materiální zaměření vzdělávání, žáci nemají prostor na své požadavky a seberealizaci, ve slabších jedincích může vyvolávat neurotické stavy;
- **liberální typ učitele** – dává žákům přílišnou volnost, nedirektivní přístup, pokyny bez jasných kritérií a postupů, může vycházet z vnitřní nejistoty učitele nebo z nedostatečného zájmu o svou práci, žáci jsou často neorganizovaní, zmatení a nedostatečně výchovně formovaní;
- **demokratický typ učitele** – vyrovnaný vztah k žákům, autorita kombinovaná s ohledem na přání a potřeby žáků, kritéria a postupy práce pro žáky jasně stanoveny a akceptovány oběma stranami, atmosféra ve třídě je uvolněná a podporuje samostatnost i spolupráci.

Model podle Vykopalové

Podle **vztahu učitele k žákům** můžeme uvést typologii učitele, kterou popsala Vykopalová (1992):

- **přísně autokratický učitel** – vyžaduje přísnou disciplínu, umožňuje žákům pouze formální podílení na vyučování, vzniká negativní klima školní třídy s prvky napětí a strachu;

- **pracovně autokratický učitel** – silně zdůrazňuje svůj pohled na věc a své řešení, žáci pod jeho vedením jsou nesamostatní a mají potlačenou iniciativu;
- **demokratický učitel** – označován jako ideální typ, klade důraz na žákovu osobnost a podílění při vyučování, pozitivně působí na žáky, vzniká pozitivní klima školní třídy;
- **liberální učitel** – v působení na žáky je nerozhodný, nepovzbuzuje ani nekritizuje, vzniká neutrální klima školní třídy bez stresových faktorů, ale také bez aktivity a spolupráce.

Model podle Fenstermachera a Soltise

Fenstermacher a Soltis (2008) rozlišují tři edukační styly a popisují rozdíly a podobnosti těchto stylů na základě **pěti součástí vyučování** zahrnující vyučovací metody, potřeby a vlastnosti žáků, znalosti učiva a cíle, záměry vyučování a interakce mezi učitelem a žáky:

- **exekutivní styl** - představuje učitele jako manažera výukových procesů, který si zakládá na efektivním využití času, dosažení dobrých studijních výsledků žáků a disponuje několika postupy a metodami;
- **facilitační styl** - využívá dosavadních zkušeností žáka, věnuje pozornost potřebám, přáním a zájmům žáka a pomáhá žákům při jejich osobnostním rozvoji a sebeaktualizaci;
- **liberální styl** - zahrnuje učitele, který pomáhá žákům, aby se stali erudovanými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi, které jsou kompetentní, zasvěcuje žáky do různých způsobů lidského poznání.

Model podle Škody a Doulíka

Podle Škody a Doulíka (2011) je možné aplikovat **Sternbergové intelektuální styly** na edukační styly učitele. Můžeme tedy rozlišovat:

- **monarchistický styl** – učitel je zaměřený na jedinou cestu ke zvolenému cíli; vnímán jako netolerantní, rigidní vyučující s tendencí ke zjednodušování a schematizaci;
- **hierarchický styl** – učitel má celou škálu cílů, které mají odlišnou prioritu; je rozhodný, flexibilní a tolerantní;
- **oligarchický styl** – učitel má potíže s přiřazováním vyšší či nižší priority řešení určitého cíle; je nerozhodný, výuka je nepřehledná a chaotická;

- **anarchistický styl** – učitel, který si vytyčuje velké množství cílů; nesystematický přístup, náhodné řešení problémů, někdy je učitel váhavý a jindy zbrklý.

2.2.3 Dimenzionální pojetí edukačních stylů učitele

Model podle Čápa

Čáp rozlišuje pět základních výchovných stylů, které vysvětluje pomocí vztahu mezi dimenzemi výchovného řízení (vedení) a emočního vztahu. Školní interakce a komunikace jsou zásadním způsobem ovlivňovány emočním vztahem (např. Čáp, 2001; Krejčová, 2011). Toto rozdělení bylo vytvořeno především jako praktický nástroj pro učitele, který umožňuje, „*aby si učitel nebo student učitelství mohli alespoň přibližně, orientačně, ujasnit svůj styl výchovy, jeho přednosti a nedostatky, popřípadě uvědomit si rozdíly mezi stylem učitelů, kteří mu jsou pozitivním a naproti tomu negativním modelem*“ (Čáp & Mareš, 2007, s. 324).

Emoční vztah je jedním z klíčových aspektů edukační interakce dospělých a dětí. Čáp rozlišuje edukační vztah na **kladný emoční vztah** a **záporný emoční vztah**. Kladný emoční vztah zahrnuje projevy jako oční kontakt, laskavý pohled a tón řeči, naslouchání, parafrázování slovních sdělení, spoluprožívání emocí, kladné hodnocení, pohodové třídní klima při společných činnostech (Čáp, 2001).

Výchovné řízení zahrnuje způsob a množství kladení požadavků na žáka, a zda a jak je jejich plnění kontrolováno. Vše se projevuje v běžných situacích ve škole a odpovídá to několika základním formám výchovného řízení. Platí také, že jiné projevy může mít jakákoli forma vedení podle toho, se kterou formou emočního vztahu je kombinováno. Podle Čápa můžeme rozlišit čtyři typy výchovného řízení a to silné, slabé, rozporné a střední. **Silné výchovné řízení** se vyznačuje spoustou příkazů a zákazů ze strany učitele, jejichž plnění a dodržování je dopodrobna kontrolováno. Učitel často požaduje jen ty nejlepší výkony, a to i bez ohledu na žákovy možnosti. Extrémní formy jsou často spojeny se záporným emočním vztahem. Naopak silné výchovné vedení v kombinaci s kladným emočním vztahem bere ohled na žákovy možnosti a je charakterizováno jako přísné, důsledné, ale zároveň laskavé. **Slabé výchovné řízení** je typické malými nároky ze strany učitele a navíc bez kontroly jejich plnění. Takové řízení podporuje vlastní aktivitu a samostatnost žáka, avšak žák není stimulován k vytyčování cílů, překonávání překážek a rozvíjení vytrvalosti. Když je slabé výchovné řízení kombinováno s kladným emočním vztahem, můžou učitelé podléhat nepřiměřeným přáním žáků a v kombinaci s emočním vztahem záporným bývají učitelé často lhostejní, nezajímají se o rozvoj žáka a žák si tak může dělat, co chce. **Rozporné výchovné řízení** je pro žáka nejasné, nepřehledné a zmatené, jelikož někdy jsou učitelé přísní, jindy

zase slabí. **Střední výchovné řízení** je řízení bez výše uvedených extrémů. Žák se může sám rozhodovat a přijímá odpovědnost za svá rozhodnutí. Učí se tak roli odpovědného člena společnosti (Čáp, 2001).

Výše uvedené výchovné styly řízení a emočního vztahu se vzájemně kombinují a tvoří tak následující edukační styly učitele:

- **autokratický styl** – záporný emoční vztah kombinovaný se silným výchovným řízením; učitel mnoho přikazuje a zakazuje, nedává prostor pro vlastní názory, přání, potřeby a iniciativu žáků, klade důraz na výkon a kázeň;
- **liberální styl s nezájmem o dítě** – záporný emoční vztah kombinovaný se slabým výchovným řízením; učitel se o žáka nezajímá, klade málo požadavků a nekontroluje jejich plnění, je lhostejný, na žáky může působit nejistě;
- **rozporný autokraticko-liberální styl** – záporný emoční vztah kombinovaný s rozporným výchovným řízením; dochází ke směsici popřípadě střídání mezi autokratickým a liberálním stylem, kdy učitel klade na žáky požadavky (někdy málo, někdy hodně), avšak nejsou kontrolovány;
- **laskavý liberální styl** – kladný emoční vztah kombinovaný se slabým výchovným řízením; učitel se snaží žákům porozumět, klade málo požadavků a jejich plnění kontroluje jen minimálně;
- **integrační styl** – kladný emoční vztah kombinovaný se středním až silným výchovným řízením; učitel je k žákům otevřený, nepovyšuje se, důvěřuje jim, mluví s nimi i o mimoškolních věcech, podporuje jejich samostatnost a iniciativu, klade přiměřené množství požadavků a kontroluje jejich plnění laskavou formou (Čáp, 2001).

Podle Čápa nedochází k podcenění edukačního řízení ve chvíli, když se zdůrazní kladný emoční vztah. V praxi je kombinace kladného emočního vztahu a středního edukačního řízení často obtížně realizovatelná, avšak jedná se o **adekvátní edukační styl**, který je vhodný jak pro děti, tak pro dospívající a pro dospělé. Je však potřeba, aby řízení odpovídalo především možnostem žáků. Například dospívající jsou citliví jak na rozporné, tak na silné řízení, na nedostatek pochopení ze strany dospělých a podobně (Čáp, 2001).

Model podle Gillernové

Pro tuto práci je podstatná koncepce Gillernové, která navázala na výše uvedené pojetí Čápa a jeho výchovných stylů a přidala myšlenku, že učitel je dalším důležitým dospělým, který ovlivňuje vývoj a rozvoj dítěte. Pro porozumění interakcí žáků, v případě této

diplomové práce žáků druhého stupně základní školy, a učitelů využívá výše popsané dimenze vztahu a řízení. Autorka terminologicky odlišila dimenze emočního vztahu a výchovného řízení, jak je popisoval Čáp, a označila tento vztah i dimenzi řízení jako **edukační**, jelikož předpokládá, že vztah mezi učitelem a žákem má jiný, méně intimní charakter, než má vztah v rámci výchovného stylu v rodině (Gillernová & Krejčová, 2011). Gillernová vytvořila dotazník **Žák o učiteli**, kterým jsou tyto charakteristiky interakce zjišťovány. Nyní bude přiblíženo, co se z pohledu žáků skrývá pod jednotlivými komponentami. Je nutno říct předem, že „*tentýž projev vztahu učitele může být pro jednoho konkrétního žáka přijatelný, chápe ho jako projev porozumění, ale pro jiného žáka už může takový projev být vnímán jako méně příznivý, problematický*“ (Gillernová & Krejčová, 2011, s. 5).

Dimenze edukačního vztahu obsahuje kladné a záporné projevy učitele směrem k žákovi a může tak vznikat kladný, záporný a rozporný vztah. **Kladná komponenta** v dimenzi edukačního vztahu vyjadřuje, že je učitel trpělivý, snaží se porozumět všem žákům dané třídy, snaží se chápat vztahy mezi žáky ve třídě a konkrétní situace ve školní třídě, přistupuje k žákům individuálně, dokáže žákům naslouchat, zajímá se o názory či náměty žáků a bere je vážně, má kladný vztah ke své práci, v jeho hodinách je příjemná atmosféra, s radostí dává dobré známky, často se s žáky směje a má smysl pro humor, projevuje o žáky zájem, je tolerantní, věří ve zlepšení žáků, zadává úkoly, které může žák zvládnout, pomáhá žákům a opakovaně vysvětluje látku, povídá si s žáky i o tématech mimo vyučovací předmět. **Záporná komponenta** v dimenzi edukačního vztahu zahrnuje učitele, který píše poznámky, dává tresty, křičí na žáky ve třídě, v hodinách je nepříjemná atmosféra, kritizuje žáky, občas používá nadávky nebo sprostá slova vůči žákům, chová se nadřazeně, nezajímají ho názory žáků, má ve třídě oblíbené žáky a chová se k nim odlišně než k ostatním, je náladový, zesměšňuje žáky, připomíná žákům neúspěchy, spěchá na odpovědi, nepřiznává vlastní chybu, vynáší informace o žácích ze třídy, neupozorňuje na zkoušení, neumožňuje žákům opravu špatné známky (Gillernová & Krejčová, 2011).

Dimenze edukačního řízení (vedení) zahrnuje způsob a míru kladení požadavků na žáka, kontrolu těchto požadavků nebo naopak volnost. Autorka rozlišuje silné edukační řízení a slabé edukační řízení. **Komponenta požadavků** v dimenzi edukačního řízení popisuje učitele, který požaduje domácí úkoly, inovuje výuku, rozumí svému předmětu, zadává zajímavé úkoly, klade důraz na vlastní názor žáků, podporuje spolupráci žáků ve třídě, dokáže si sjednat pořádek ve třídě a navodit příjemné prostředí, hodnotí přísně podle předem známých pravidel, hodiny jsou různorodé a mají jasnou strukturu a cíl, je žáky respektován.

Komponenta volnosti v dimenzi edukačního řízení zahrnuje učitele, který si nevšimá vyrušujících žáků, někdy známkuje přísně, někdy známkuje mírně, ve vyučovacích hodinách se žáci nudí, řeší maličkosti a jen málokdy velké věci, vyučovací hodiny jsou stále stejné a nemají řád, nezáleží mu na tom, jestli žáci plní své úkoly, neopravuje chyby žáků, svá rozhodnutí obhajuje stanovisky vedení školy, často podlehne přáním studentů, chodí pozdě do vyučovací hodiny (Gillernová & Krejčová, 2011).

Gillernová (2013) považuje **edukační vztah** učitele za **stabilizující** charakteristiku interakce žáka a učitele, naopak **edukační řízení** shledává jako **dynamizující** proměnnou této interakce. Autorka dodává, že *„i když chápeme edukační vztah jako stabilizující aspekt interakce učitele a žáka, neříkáme tím, že je to prvek stabilní. V průběhu času se méně příznivý vztah učitele k žákovi může přiblížit k příznivějšímu, ale i naopak. Změna v příznivější formu edukačního vztahu se daří zejména tehdy, projevuje-li učitel změny svého chování ve smyslu projevů kladného vztahu a trvají-li dostatečně dlouho“* (Gillernová, 2013, s. 11).

Gillernová využila model ve výzkumu, který probíhal na druhém stupni základních škol a vybraných typech středních škol, a výsledkem bylo zjištění, že žáci **nejvíce oceňují** u učitelů **silné edukační řízení v kombinaci s kladným edukačním vztahem**. Takový styl podporuje jak vědomosti, dovednosti, vytrvalost a svědomitost žáků, tak i prostředí a vztahy, které se v něm utvářejí. Naopak **nejméně žáci oceňují záporný, střední či rozporný edukační vztah kombinovaný se slabým řízením**. Je třeba říci, že edukační styl učitele není „dobrý“ nebo „špatný“, avšak jeho efektivita na žáky souvisí s konkrétní situací, vyučovacím předmětem a také konkrétním žákem (Gillernová, 2013).

Souvislost se ve výzkumu objevila u edukačního stylu učitele a jeho **aprobace** neboli **vyučovacího předmětu**. Učitelé humanitních předmětů (základů společenských věd, dějepisu), matematiky, fyziky vykazovali silné edukační řízení a kladný edukační vztah. Učitelé přírodních věd (zeměpisu, chemie, biologie) a učitelé jazyků (českého jazyka, cizích jazyků) se ve výzkumu ukázali jako učitelé se slabým nebo rozporným edukačním řízením a záporným edukačním vztahem. Učitelé „výchov“ (hudební, výtvarná, tělesná) byli charakterizováni oběma extrémními póly edukačních stylů, tedy silným edukačním řízením v kombinaci s kladným edukačním vztahem a záporným, středním či rozporným edukačním vztahem v kombinaci se slabým řízením (Gillernová, 2006; 2007; 2013).

Významné rozdíly ve vnímání edukačního stylu učitele nebyly shledány v souvislosti s **pohlavím žáků**, avšak dívky jej shledávaly o něco příznivější než chlapci. Ve výsledcích se objevila slabá souvislost s **věkem**, ale pouze v dimenzi řízení. Vztah edukačního stylu učitele

a **typu školy** se neobjevil pouze ke kladné komponentě edukačního vztahu, což můžeme chápat tak, že všichni žáci mají potřebu elementárního porozumění. Záporná komponenta byla na gymnáziích a středních odborných školách nižší než na základních školách. Komponenta požadavků v dimenzi edukačního řízení byla nejvyšší u žáků středních odborných škol, u žáků gymnázia byla vnímána o něco nižší (Gillernová, 2006; 2007).

Existuje celá řada dalších edukačních stylů od několika autorů, které se liší v několika různých faktorech, avšak Kyriacou (2007) zdůrazňuje, že právě vzhledem k velkému počtu těchto edukačních stylů i třídících parametrů je problematické styly identifikovat a popsat. Dalším faktem je, že většina učitelů používá různé styly v závislosti na různých hodinách i třídách, avšak lze mezi nimi sledovat charakteristické rozdíly v jejich obecném přístupu k vyučování (Kyriacou, 2007). Je důležité, aby si učitelé byli vědomi toho, jaký edukační styl u nich převažuje a jaké jsou jeho výhody a nevýhody vzhledem k efektivitě učitelství profese. Za důležité je také považováno, aby učitelé dovedli svůj edukační styl popsat a rozvíjet pomocí například dalšího vzdělávání, videotréninku, videozáznamu a tak dále. Vše, co bylo zmíněno, souvisí s mírou osvojení učitelových sociálních dovedností a to nejen k žákům, ale i k sobě samému a celé učitelství práci (Dvořák, 2014). Podle Gillernové (2012) jsou sociální dovednosti učitele důležitou proměnnou edukačního stylu. Osvojováním a rozvíjením nových dovedností, které jsou potřebné pro práci učitele v neustále se měnících podmínkách školské praxe, se může měnit a zlepšovat samotný edukační styl učitele. Je důležité znovu poznamenat, že také každý žák má jinou osobnost, a proto každému vyhovuje jiný přístup učitele. Je tedy téměř nemožné určit, který styl je lepší či horší, efektivní či neefektivní.

Učitelův vztah k žákovi a k celé třídě je velmi důležitý. Když je vztah pozitivní, je dosah výchovného působení učitele daleko větší a může se odrazit v žakově vztahu k vyučovacím předmětům. Při negativním vztahu může být dopad na žáka takový, že se začne předmětu vyhýbat, což se může odrazit také v následném zhoršení prospěchu žáka. Působení učitele se odrazí jak na efektu vzdělávání a výchovy, tak na klimatu školní třídy.

2.3 Možnosti zjišťování edukačních stylů

Zjišťování edukačních stylů učitele může mít několik podob. Je to činnost, která se odehrává ve složitém kontextu veškerých edukačních procesů, do kterých vstupuje velké množství proměnných jako vlastnosti učitele a žáků, sociální vztahy, prostředí školy a třídy a další situační proměnné (Gillernová, 2012). Důležité je si ujasnit cíl zjišťování edukačních stylů, jelikož od toho se odvíjí výběr vhodného nástroje a zohlednění informací, které chceme získat. Existuje velké množství metod, které zjišťují edukační styl učitele, a není jednoduché zvolit jednu. Jedním z možných řešení je kombinace několika metod a reflektování smyslu

vyšetření. Podle Čápa a Mareše (2001) je možné, pro vědecké účely, edukační vztahy zjišťovat náročným zaznamenáváním a zpracováváním údajů z pozorování učitelovy komunikace se žáky při vyučování. V praxi je důležité, aby si učitel byl schopný alespoň orientačně určit svůj edukační styl včetně jeho výhod a nevýhod.

Zdrojem dat mohou být sami učitelé, kolegové, rodiče žáků, žáci nebo také psychologové. Pokud získáváme data o edukačním stylu od více respondentů nebo více pozorovatelů, mohou se výsledky lišit, což souvisí se subjektivní perspektivou každého z aktérů. Výsledky se mohou lišit i v případech, kdy jsou získávány různými metodami. Každá z metod totiž vyjadřuje jinou rovinu zpracování vnímané reality (Čáp, 1996).

Mareš (2013) rozlišuje možnosti zjišťování edukačních stylů na **kvantitativní** a **kvalitativní**. Čáp (1996) uvádí nástroje, kterými je možné zkoumat edukační styly a zahrnuje mezi ně pozorování, rozhovor, projektivní metody a dotazníky, které jsou nyní v tomto smyslu přiblíženy.

Rozhovor představuje jednu ze základních **kvalitativních metod**. Je to interaktivní proces, kdy je důležitou úlohou navázání kontaktu s jedincem, od kterého získáváme potřebné údaje (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2009). Může mít podobu **nestrukturovaného rozhovoru** s jednotlivými aktéry, **polostrukturovaného rozhovoru** nebo **strukturovaného rozhovoru**. Pro zjišťování edukačního stylu učitele se nejčastěji využívá polostrukturovaného rozhovoru, kdy se badatel ptá učitele nebo žáka na předem připravené otázky a doplňuje je otázkami situačními.

Rozhovor umožňuje získat hlubší informace (Mareš, 2013), avšak je časově náročný, klade nároky na zkušenosti badatele (Čáp & Mareš, 2001) a anonymita je méně přesvědčivá. Důležitý je výběr, znění a pořadí otázek, což ovlivňuje kvalitu získaných informací. Význam má také rozlišení faktů od subjektivních názorů (Mertin, 2012).

Při **pozorování** mohou mít získaná data **kvalitativní** i **kvantitativní podobu**. Pozorování může být **příležitostné**, kdy učitel nebo jiný pozorovatel bez určitého záměru zachytí projev, ze kterého lze usuzovat na edukační styl nebo **systematické**, kdy je určené předem vytvořeným plánem (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2009). Pozorování je často kombinováno s dalšími metodami, kdy například pozorovatel v průběhu rozhovoru s učitelem nebo žákem zaznamenává určité projevy. Pozorování, kdy je badatel současně aktérem edukačního procesu se nazývá **zúčastněné pozorování**. Oproti tomu **nezúčastněné pozorování** znamená, že pozorovatel pozoruje edukační procesy zvenku. Z hlediska volby strategie pozorování rozlišujeme izomorfní deskripci a reduktivní deskripci. Při **izomorfní deskripci** pozorovatel zaznamenává veškeré projevy co nejvěrněji a nejkomplexněji, naopak

při **reduktivní deskripci**, která je častěji používaná, se redukuje komplexnost a uspořádává specifické projevy do větších významových jednotek (Ferjenčík, 2000).

Existuje více než sto systémů interakční analýzy. Mezi pozorovací systémy, které se využívají v pedagogické praxi, zařazujeme Balesův, Bellackův a Flandersův systém. **Balesův systém** je proces, kdy jde o snahu zachytit interakci v malých skupinkách při řešení různých problémů. Pozornost je soustředěna na vztahové interakce a na interakce, které se týkají řešení úloh, které se dělí do čtyř skupin, a to projev pozitivních emocí, projev negativních emocí, projev návrhu řešení a projev žádosti o informace (Janoušek, 1986). **Bellackův systém** zaznamenává dění ve třídě a činnosti žáků a učitele. Nevýhodou je jeho složitost, jelikož pozorovatel musí sledovat množství znaků, které vznikly dělením kategorií, které popisují pedagogické aktivity (Zormanová, 2014). **Flandersův systém** je nejčastěji užívaným a nejrozšířenějším systémem, zaměřuje se na činnost učitele a žáků (Zormanová, 2014). Rozborem informací, který nastává po hodině, je získáno procentuální zastoupení deseti druhů sledované činnosti učitele nebo žáka. Výsledkem je poté zjištění, zda je učitel direktivní nebo nedirektivní. Nevýhodou je, že nezahrnuje neverbální komunikaci. **Anderson**, předchůdce Flanderse, zkoumal vztah klimatu školní třídy a chování učitele a rozlišoval dominantní a sociálně integrativní edukační styl učitele. Pozorovatel zachycuje počet projevů jednotlivých kategorií za jednotku času, tím se zjistí Andersonův kvocient, který vyjadřuje poměr dominantních a integračních prvků v chování učitele (Čáp, 1996).

Výhodou pozorování je, že jsou zachyceny projevy uskutečňující se v přirozených podmínkách třídy, má explorační potenciál a umožňuje vytvářet hypotézy o edukačním stylu učitele. **Nevýhodou** může být vliv pozorovatele (Čáp, 1996) a také omezený počet proměnných, které je pozorovatel schopný zachytit. Řešením může být například metoda **videotréninku interakcí**, kterou jsou zachyceny interakce mezi žáky a učitelem a umožňuje tak diagnostiku edukačního stylu učitele. Navíc tak učitel dostává pozitivní zpětnou vazbu, která staví na interakcích, kdy docházelo k úspěšné interakci (Šírová, 2012).

Dalšími metodami k zjišťování edukačního stylu učitele jsou **projektivní** a **semiprojektivní metody**. Podstatou těchto metod je promítání svého prožívání a zkušeností do málo strukturovaných podnětů. Pro výzkum edukačních stylů učitele užívali projektivní metody například manželé Tauschovi, kteří žákům verbálně nebo pomocí kresby předkládali různé výchovné situace a ti měli za úkol říct, jak by na situaci reagovala dospělá osoba a dítě (Čáp, 1996). Linzey (1959) rozlišuje projektivní techniky na základě odpovědi, kterou vyvolávají. **Asociační technikou** může být učitelovo přirovnání svého edukačního stylu ke zvířeti nebo povolání (Mareš, 2012). Mezi **konstruktivní techniky** můžeme zařadit učitelovo

vysvětlení prezentovaného obrázku, na kterém je situace odehrávající se ve vyučování. **Dokončovací techniky** zahrnují například žákovo dokončení učitelovy řeči v bublině. **Selektivní** neboli **uspořádací** techniky mohou být prováděny tak, že žáci seřazují výroky učitele od nejčastěji používaných po ty nejméně používané. Posledními jsou **expresivní techniky**, kdy například žák znázorňuje chování učitele ve třídě (Macko, 2018).

Projektivní metody mají tu **výhodu**, umožňují respondentům vyjádřit názory a pocity, které by neuměli vyjádřit například v rozhovoru (Oppenheim, 1992). **Nevýhodou** je pak nejasná validita, reliabilita i objektivita a problematika interpretace.

Ke zjišťování edukačních stylů učitele je velmi často užívaný **kvantitativní přístup** prostřednictvím **dotazníků**. Dotazníky mohou být všeobecné nebo naopak určené pro užší okruh uživatelů, mohou být screeningové nebo delší, které umožňují podrobnější zmapování problematiky edukačního stylu (Mareš, 2013). U nás se k diagnostice edukačního stylu učitelů používají dotazníky Gillernové. Jedná se o dotazník **Žák o učiteli a Učitel o sobě**. Tyto dotazníky umožňují srovnání pohledu učitele na svůj edukační styl a pohledu žáka na edukační styl učitele. Oba dotazníky obsahují 60 položek, které popisují určité interakce mezi učitelem a žákem a ty pak respondent hodnotí na čtyřbodové škále. Učitel v dotazníku Učitel o sobě navíc popisuje, co mu práce přináší a s jakými žáky rád pracuje. Žák v dotazníku Žák o učiteli, mimo položky s nucenou volbou, hodnotí učitelovo chování formou známek, reaguje na charakteristické projevy konkrétního učitele a nakonec v úloze s otevřenou odpovědí charakterizuje sám sebe (Gillernová, 2012). Dotazník Žák o učiteli je použit ve výzkumné části této práce.

Výhodou dotazníků je zachycení konkrétních a specifických momentů edukačních situací (Čáp, 1996), časová nenáročnost, možnost získat informace od učitelů, žáků a rodičů. **Nevýhodou** je pak velký nárok na respondentovo porozumění (Ferjenčík, 2000).

2.4 Výsledky výzkumů v oblasti učitelské profese

Pojem „edukační styl učitele“ je relativně mladý, je tedy pochopitelné, že hlavní cíl této práce, který se zaměřuje na souvislosti edukačního stylu učitele a klimatu školní třídy, nebyl zatím dostatečně zkoumán. Existují však výzkumy, které se zabývají souvislostí klimatu školní třídy s jinými aspekty pedagogického působení učitele, které se podobají komponentám edukačního stylu učitele v pojetí Gillernové.

Jeden z prvních velkých výzkumů provedl Ryans v roce 1960 v USA. Jeho posuzovací stupnice vlastností učitele (Teacher Characteristic Rating Scale) popisuje **vlastnosti, které by měl úspěšný učitel mít**. Patří zde vlastnosti jako vřelost, chápavost, přátelskost, odpovědnost, soustavnost, vynalézavost a nadšení. Zajímavým zjištěním bylo, že čím jsou žáci starší, tím

kladou menší důraz na požadavky. Žáci druhého stupně jsou tak schopnější fungovat ve vztahu s učiteli, kteří některé uvedené vlastnosti postrádají (Fontana, 2003).

U nás provedla první větší výzkum Benová v 60. letech minulého století, která chtěla popsat **ideálního učitele**. Ptala se proto na **žádoucí a nežádoucí charakteristiky** učitele. Výzkumný soubor tvořili žáci základní školy, budoucí učitelé a současní učitelé. Tato práce je soustředěna na žáky druhého stupně základní školy, proto jsou zde uvedeny pouze výsledky žáků druhého stupně. Žáci byli požádáni, aby seřadili seznam kladných a záporných vlastností učitele. Zatímco mladší žáci uváděli mnohem více kladných než záporných vlastností, tak starší děti uvedly stejně kladných i záporných vlastností. Výjimkou jsou žáci 9. třídy, kteří uvedli více záporných vlastností než kladných. Žáci druhého stupně nejčastěji na prvním místě u kladných vlastností uváděli, že by měl být učitel spravedlivý, stejně tak jako u záporných vlastností na prvním místě uváděli nespravedlnost. Dále žáci mezi kladné vlastnosti zahrnovali laskavost, kladný postoj k žákům a schopnost dobře vysvětlit učivo (Benová, 1972 cit. dle Pilařová, 2018).

V roce 2009 byl proveden výzkum v rámci šetření STEM/MARK (2009) na zakázku MŠMT, který byl proveden na základních školách a nižších stupních víceletých gymnázií, zjišťoval postoje žáků a jejich rodičů k současnému školství a k nové školské reformě, názory na kvalitu výuky a na problémy nerovnosti ve vzdělávání a na to, jaké **charakteristiky** by měl učitel dle žáků mít. Výsledky výzkumu ukazují, že dle žáků je ideální takový učitel, který má kvalitní znalosti ve svém oboru a umí je dobře předat, dále by měl mít smysl pro humor, měl by být objektivní a neměl by na žáky klást příliš velké nároky.

Ideálním učitelem z pohledu žáků se zabývala také Jakoubková (2013), která prováděla výzkum u žáků základních, středních a vysokých škol. Vzhledem k tématu této práce je opět pozornost zaměřena pouze na výsledky v rámci základních škol. K výzkumu byl použit dotazník, který zjišťoval fyzické vlastnosti učitele, vztah učitele k žákům, vzdělání učitele, vztah k jeho povolání, psychické vlastnosti učitele a autobiografické údaje. Z výsledků vyplývá, že žákům většinou nezáleží na pohlaví a věku učitele a pokud ano, tak preferují učitele/učitelku ve věku 25-30 let. Podle žáků by se měl učitel slušně oblékat, být upravený, přátelský, objektivní a měl by žákům pomáhat. Důležitější jsou pro žáky znalosti a nadšení pro své předměty než vlastnosti učitele. Za důležité vlastnosti však žáci uváděli objektivitu, spravedlnost, smysl pro humor a trpělivost.

V roce 2013 proběhl výzkum, který realizovali Raufelder, Nitsche, Breitmeyer, Keßler, Hermann, a Regner, na německých školách, kde bylo cílem prozkoumat to, jak adolescenti vnímají „dobré“ a „špatné“ učitele. Zároveň se snažili zjistit **možnosti pro**

zlepšení vztahů mezi učiteli a žáky. Výzkumu se zúčastnilo 86 adolescentů z 23 škol, kdy pět škol pocházelo z větších měst a zbytek škol bylo z menších. Tematická analýza rozhovorů odhalila tři hlavní témata pro „dobré“ a „špatné“ učitele a to kvalitu vztahu mezi žáky a učitelem, výukové dovednosti/nedostatek výukových dovedností učitele a osobní charakteristiky učitele. U „**dobrých**“ **učitelů** zahrnovalo téma kvality vztahu, tedy kladný vztah, uznání/pochopení, individuální uvážení neboli připravenost vzít v úvahu individuální situaci každého jedince k dosažení co nejlepšího edukačního procesu a sympatie. Výukové dovednosti zahrnovaly motivaci, srozumitelnou výuku a různorodost/flexibilitu v průběhu vyučovacích hodin. Mezi osobní charakteristiky dobrého učitele byla zahrnuta asertivita, humor a empatie. Všichni respondenti uváděli, že dobrý učitel jim předává znalosti a zároveň s nimi komunikuje na osobní úrovni. Dobrý učitel podle žáků také vnímá jejich potřebu pro pozornost, náklonnost a ocenění od učitele. U „**špatných**“ **učitelů** zahrnovalo téma kvalita vztahu mezi učitelem a žáky, neboli negativní vztah, relační agresí, nespravedlnost a antipatii. Nedostatek výukové odborné znalosti zahrnoval nezájem/hostilitu, nesrozumitelné učení a instrukce zaměřené na učitele. Osobní charakteristiky špatného učitele zahrnovalo pouze nedostatek asertivity (Raufelder et. al., 2013).

Výsledky tohoto výzkumu jsou konzistentní s výsledky výzkumu Klema a Connella (2009), kteří zjistili, že žáci potřebují cítit, že se o ně učitel zajímá a že jejich práce a rozhodování jsou pro učitele považovány za důležité. Výsledky se navíc shodují s předchozím výzkumem, který popisuje sympatie jako nezbytný element ve vztahu mezi učitelem a žáky (Raufelder, 2007 cit. dle Raufelder et. al., 2013). Výsledky jsou také shodné s výzkumem Richmonda, který zjistil, že nátlakové pokusy učitelů kontrolovat žáky, například tresty nebo výhrůzkami, vedou k negativnímu vztahu mezi učitelem a žáky a navíc dochází ke snížení kognitivního a afektivního učení studentů (Richmond, 1990 cit. dle Raufelder et. al., 2013).

Výzkumníci zjišťovali také oblasti, které mohou ovlivňovat edukační styly učitelů. Jedná se například o charakteristiku vyučovaného předmětu (Evans, 2004), pedagogickou přípravu učitelů (Britzman, 2003; Evans, 2004) a také spokojenost s prací učitele (Opdenakker & Van Damme, 2006).

V této části diplomové práce byla popsána teoretická východiska klimatu školní třídy a edukačního stylu učitele. Následuje výzkumná část, která je zaměřená na hledání vztahů mezi edukačním stylem učitele a klimatem školní třídy.

Výzkumná část

V této části diplomové práce jsou shrnuty výsledky kvantitativní výzkumné studie, která mapuje pohled žáků na edukační styly třídních učitelů a klima školních tříd na druhém stupni základních škol. Je zde předložen cíl výzkumu a výzkumné otázky. Dále jsou zde představeny použité metody získávání dat a metody zpracování a analýzy dat, výzkumný soubor a průběh sběru dat. Důležitou součástí jsou výsledky a odpovědi na výzkumné otázky. V závěru výzkumné části diplomové práce jsou shrnuty a diskutovány výsledky, popsány limity, náměty pro další výzkum a možnost využití v praxi.

3 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo prozkoumání vzájemných vztahů mezi edukačními styly učitelů a psychosociálním klimatem školních tříd na druhém stupni základních škol. **Klima školní třídy** je subjektivně vnímané, prožívané a hodnocené prostředí a v tomto výzkumu je vnímáno jako skupinový jev, sociální konstrukt a sociálně sdílený konstrukt, který zahrnuje hlediska jako dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímanou oporu od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení ze strany žáků, dění o přestávkách, možnost diskutovat během výuky, iniciativu žáků, snahu žáků učit se a snahu žáků zalíbit se okolí. **Edukační styl učitele** je v tomto výzkumu chápán jako relativně trvalá charakteristika interakce učitele a žáka, která se projevuje opakovanými a pravidelnými prvky a vlastnostmi interakce a zahrnuje dimenzi edukačního vztahu, jejichž dílčími komponentami jsou kladný a záporný edukační vztah a dimenzi edukačního řízení, kde patří komponenta požadavků a komponenta volnosti.

S ohledem na stanovený cíl výzkumu byla formulována následující základní výzkumná otázka: **Jaký je vzájemný vztah mezi klimatem školní třídy a edukačním stylem učitele?**

Tato základní výzkumná otázka byla následně konkretizována do čtyř dalších výzkumných otázek:

- **VO1:** Jaké klima školních tříd je na gymnáziu a na základní škole?
- **VO2:** Jaké edukační styly z pohledu žáků aplikují třídní učitelé na gymnáziu a na základní škole?
- **VO3:** Jak se edukační styly třídních učitelů odráží v klimatu školních tříd na gymnáziu a na základní škole?
- **VO4:** Jak se liší souvislost edukačních stylů třídních učitelů a klimatu školních tříd na gymnáziu a na základní škole?

4 Design výzkumného projektu

4.1 Metody získávání dat

Ve výzkumu byly použity dva dotazníky. Pro posouzení klimatu školních tříd byl zvolen dotazník **Klima školní třídy: Dotazník pro žáky** autorů Mareše a Ježka, který byl vydán Národním ústavem odborného vzdělávání v roce 2012. Pro posouzení edukačních stylů učitelů byl zvolen dotazník **Interakce učitele a žáků: Žák o učiteli** od autorek Gillernové a Krejčové, vydaný Národním ústavem odborného vzdělávání v roce 2011.

Na začátku byl k dotazníkům připojen úvod, ve kterém byli žáci požádáni o vyplnění, byli seznámeni s účelem využití dat a s tématem výzkumu. Na závěr dotazníků bylo připojeno poděkování za spolupráci na výzkumu. Dotazníky společně s normami jsou přiloženy v příloze č. 1 a č. 2.

4.1.1 Klima školní třídy: Dotazník pro žáky

Autoři dotazníku, Mareš a Ježek (2012), považují sociální klima školní třídy za „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo a/nebo právě odehrává; jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování“ (Mareš, 2001).

Dotazník Klima školní třídy je určen pro druhý a třetí stupeň škol, tedy 2. stupeň základních škol, gymnázií (i víceletých) a pro střední odborné školy. Vznikl ze dvou ověřovaných dotazníků – MCEI (Multicultural Classroom Environment Instrument, Carroll, 2006) a WIHIC (What Is Happening In this Class, Fraser, McRobbie, & Fisher, 1996) a zjišťuje 11 aspektů psychosociálního klimatu školní třídy. Každý z 11 aspektů je měřen jednou škálou. Jednotlivé položky dotazníku jsou hodnoceny na pětistupňové škále, kdy 1 znamená „nesouhlasím“, 2 „spíše nesouhlasím“, 3 „těžko rozhodnout“, 4 „spíše souhlasím“ a 5 „souhlasím“. Podobu výsledného dotazníku představuje tabulka č. 1.

Co se týká **reliability** dotazníku, tak vnitřní konzistence škál, které jsou odhadované Cronbachovým koeficientem alfa, jsou pro jednotlivé škály (1-11): 0,86; 0,71; 0,90; 0,91; 0,79; 0,69; 0,74; 0,74; 0,71; 0,86; 0,73 (Mareš & Ježek, 2012).

Název škály	Komentář	Počet položek
1. Dobré vztahy se spolužáky	Kamarádství, znalost spolužáků, chování žáka ke spolužákům.	5
2. Spolupráce se spolužáky	Práce na společném úkolu, vzájemné pomáhání si s učením.	5
3. Vnímaná opora od učitele	Zájem učitele o daného žáka, snaha pomoci mu, když má problémy.	5

4. Rovný přístup učitele k žákům	Učitelův spravedlivý přístup ke všem žákům, nepřehlížení některých žáků.	5
5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou	To, co se žák naučil ve škole, používá doma. To, co se naučil doma, využívá ve škole. Rodiče či sourozenci pomáhají při přípravě do školy.	5
6. Preference soutěžení ze strany žáků	Žáci rádi soutěží. Vadí jim, když nejsou tak dobří jako jejich spolužáci.	5
7. Děni o přestávkách	Na přestávky se žáci netěší. Vadí jim věci, které se o přestávkách dějí.	4
Celkem povinných položek		34
Volitelné proměnné		
8. Možnost diskutovat během výuky	Žáci mohou v hodině říkat svoje nápady, mohou se učitele ptát.	4
9. Iniciativa žáků	Žáci si své nápady ověřují v knížkách či na internetu. Snaží se dopátrat odpovědí na problémy, které se objevily při probírání učiva ve škole.	4
10. Snaha žáků učit se	Žáci se snaží, aby za nimi byla vidět práce. Plánují si činnosti, snaží se porozumět učivu.	7
11. Snaha žáků zalíbit se okolí	Žáci se snaží zalíbit se učiteli. Vyčkávají na názor ostatních, aby se neodlišovali.	4
Celkem volitelných položek		19

Tabulka č. 1 Struktura výsledného dotazníku (Mareš & Ježek, 2012, s. 15)

4.1.2 Interakce učitele a žáků: Žák o učiteli

Autorky Gillernová a Krejčová se inspirovaly tradičním modelem výchovného působení rodičů a aplikovaly ho na zjišťování interakce mezi učitelem a žáky, tedy edukačního stylu učitele. Pojem interakce je v tomto pojetí chápán jako „vzájemné působení učitele a žáka – je to způsob, jímž si se svými žáky učitel buduje vztah a jímž je vede/řídí v průběhu učebního procesu, přičemž žáci pochopitelně nezůstávají v roli pasivních příjemců, ale na učitele nějak reagují a mnohdy opětovně přispívají k určitým projevům jeho chování a jednání“ (Gillernová & Krejčová, 2011, s. 5). Dotazník je určen pro žáky 2. stupně základní školy a pro žáky všech typů středních škol. Díky výsledkům získají učitelé, popřípadě ředitel školy, zpětnou vazbu o svých silných a slabých stránkách z pohledu jejich žáků a přehled o tom, jaké vztahy mezi učitelem a žáky jsou.

Pro účely této diplomové práce byla ke zkoumání edukačního stylu učitele zvolena pouze první část dotazníku Interakce učitele a žáků: Žák o učiteli. Tato část se skládá z 60 položek vyjádření a tvrzení, které popisují konkrétní situaci charakterizující interakci učitele a žáka. Žák na čtyřbodové škále likertovského typu (1 znamená „rozhodně ano“, 2 „zčásti ano“, 3 „spíše ne“ a 4 „jistě ne“) označuje variantu, která podle něho nejlépe

vyjadřuje to, jak on sám vnímá svého učitele. V případě výzkumu této diplomové práce žáci hodnotí své třídní učitele. Dotazník tedy pracuje s vyjádřením samotných žáků, zaměřuje se na jejich individuální posouzení toho, jak na ně učitel edukačně působí. Intenzitu interakce učitele a žáka vyjadřují dvě dimenze a to edukační vztah a edukační řízení.

Dimenze edukačního vztahu je charakterizována kladnými, zápornými, popřípadě rozpornými projevy učitele k žákovi. Kladný a střední edukační vztah zahrnuje respektování potřeb, přijetí a porozumění. Záporný a rozporný edukační vztah naopak zahrnuje nedostatek uvedených charakteristik. **Dimenze edukačního řízení** zahrnuje míru a způsob kladení požadavků, kontrolu požadavků a určitou míru volnosti. Silné edukační řízení pak obsahuje velké množství požadavků ze strany učitele a jejich kontrolu, střední edukační řízení zahrnuje vyváženost požadavků, slabé edukační řízení je typické pro učitele, který požaduje minimum požadavků a chybí jejich kontrola a rozporné edukační řízení je nedůsledné a chaotické.

Existují **dvě verze** dotazníku – delší a kratší. Kratší dotazník obsahuje tři komponenty a to edukační vztah, požadavky a volnost. **Reliabilita** tohoto dotazníku byla kvantifikována pomocí Cronbachova koeficientu alfa. Jednotlivé hodnoty Cronbachova koeficientu reliability (ALFA) a střední chyby měření (SE) jsou uvedeny v následující tabulce č. 2. Delší verze dotazníku, která je používána v této práci, obsahuje komponenty kladný edukační vztah, záporný edukační vztah, edukační požadavky a edukační řízení.

Škála	ALFA	SE
Edukační vztah	0,94	3,76
Požadavky	0,83	3,70
Volnost	0,76	3,05

Tabulka č. 2 Reliabilita škál dotazníku Interakce učitele a žáků: Žák o učiteli (Gillernová & Krejčová, 2011, s. 22)

4.2 Metody zpracování a analýzy dat

4.2.1 Klima školní třídy: Dotazník pro žáky

Jednotkou zkoumání klimatu je **školní třída**. Třídní ukazatele na jednotlivých škálách dotazníku se počítají jako **mediány škálových hodnot** jednotlivých žáků. Mediány školní třídy se pohybují na škále od 1 do 5, tedy na škále jednotlivých položek dotazníku. Při interpretaci je důležité zahrnout také **variabilitu názorů** žáků, kterou zachycují **kvartily** Q1 a Q3. U každé škály nesou hodnoty mediánu jiný význam, nelze tak porovnávat jednotlivé škály mezi sebou. Používá se tedy „**percentilová škála**“. Tato třídní percentilová skóre poté lze srovnávat mezi škálami a umožňují také srovnávání tříd mezi sebou (Mareš & Ježek, 2012).

4.2.2 Interakce učitele a žáků: Žák o učiteli

Edukační vztah je v dotazníku vyjádřen jedním skórem, který je vytvořen z 15 položek, které zjišťují kladný edukační vztah a 15 položek zaměřujících se na zjišťování záporného edukačního vztahu. V oblasti edukačního vztahu učitele je možné dosáhnout 30-120 bodů, čím více bodů učitel získá, tím je edukační vztah hodnocen žáky kladněji. V dotazníku je **edukační řízení** formulováno dvěma skóry, pro každou dimenzi zvlášť, kdy jeden skór obsahuje 15 položek zjišťujících požadavky učitele a druhý skór zahrnuje 15 položek popisujících edukační volnost. V dimenzi požadavků učitele lze dosáhnout 15-60 bodů, čím vyšší výsledek získá učitel u položek souvisejících s požadavky, tím klade více požadavků na žáky. V dimenzi volnosti řízení lze dosáhnout taktéž 15-60 bodů a vyšší výsledek znamená to, že žáci vnímají více projevů volnosti ze strany učitele směrem k žákům (Gillernová & Krejčová, 2011). Hodnoty hrubých skórů u dimenze edukačního vztahu a dimenze edukačního řízení byly rozděleny na tři pásma a to vysoké, střední a nízké. Kombinací jednotlivých komponent v obou dimenzích pak lze získat kategorie edukačního vztahu a edukačního řízení, k čemuž slouží následující převodní tabulky č. 3, 4 a 5.

Komponenty edukačního vztahu	Záporná – vysoké (34 – 60)	Záporná – střední (25 – 33)	Záporná – nízké (15 – 24)
Kladná – vysoké (52 – 60)	Rozporný vztah	Kladný vztah	Kladný vztah
Kladná – střední (45 – 51)	Záporný vztah	Střední vztah	Kladný vztah
Kladná – nízké (15 – 44)	Záporný vztah	Záporný vztah	Rozporný vztah

Tabulka č. 3 Kombinační kategorie edukačního vztahu (Gillernová, 2012)

Komponenty edukačního řízení	Volnosti – vysoký (33 – 60)	Volnosti – střední (28 – 32)	Volnosti – nízký (15 – 27)
Požadavků – vysoké (48 – 60)	Rozporné řízení	Silné řízení	Silné řízení
Požadavků – střední (41 – 47)	Slabé řízení	Střední řízení	Silné řízení
Požadavků – nízké (15 – 40)	Slabé řízení	Slabé řízení	Rozporné řízení

Tabulka č. 4 Kombinační kategorie edukačního řízení (Gillernová, 2012)

Uvedený postup slouží k definování edukačních stylů učitele, které jsou charakterizovány edukačním vztahem a edukačním řízením. Každé pole je jedním z forem edukačních stylů učitele. Tento model rozlišuje z hlediska **dimenze edukačního vztahu** kladný vztah s výraznějšími projevy kladné komponenty (vysoká hodnota kladné komponenty a zároveň nízká hodnota záporné komponenty, střední hodnota kladné komponenty a zároveň nízká hodnota záporné komponenty) a ostatní formy edukačního vztahu, které se projevují spíše zápornou komponentou (všechny ostatní kombinace). Rozdělení **dimenze edukačního řízení** rozlišuje řízení silné a střední s vyššími hodnotami požadavků (vysoké hodnoty požadavků a zároveň střední nebo nízká úroveň volnosti a naopak nebo vyrovnaná míra hodnoty požadavků a volnosti), dále rozporné řízení, které zahrnuje vysokou nebo nízkou míru požadavků a zároveň volnosti a slabé řízení, kde převažují projevy volnosti (vysoká hodnota volnosti a zároveň střední nebo nízká míra požadavků nebo nízká míra požadavků a střední míra volnosti).

Interakce žáka a učitele (edukační charakteristiky)	Kladný edukační vztah	Záporný edukační vztah a ostatní vztahy
Silné a střední edukační řízení	1	2
Rozporné edukační řízení	3	4
Slabé edukační řízení	5	6

Tabulka č. 5 Kombinační kategorie edukačních charakteristik interakce žáka a učitele (Gillernová, 2012)

Pozn: Styl 1 - kladný edukační vztah v kombinaci se silným a středním edukačním řízením, styl 2 – záporný edukační vztah a ostatní vztahy v kombinaci se silným a středním edukačním řízením, styl 3 – kladný edukační vztah v kombinaci s rozporným edukačním řízením, styl 4 - záporný edukační vztah a ostatní vztahy v kombinaci s rozporným edukačním řízením, styl 5 - kladný edukační vztah v kombinaci se slabým edukačním řízením, styl 6 - záporný edukační vztah a ostatní vztahy v kombinaci se slabým edukačním řízením.

5 Výzkumný soubor a průběh sběru dat

Na jaře roku 2017 jsem oslovila paní ředitelku gymnázia, které jsem sama dříve navštěvovala, a paní ředitelku základní školy, ve které nyní pracuji jako pedagogický asistent, s žádostí o umožnění výzkumu a s vysvětlením účelu sběru dat. Následně jsem vytvořila pokyny pro administraci dotazníků a přepsala dotazníky do elektronické podoby. Se svolením vedení škol jsem osobně navštívila jednotlivé třídy v počítačových místnostech, kde jsem předala žákům instrukce k vyplnění dotazníků společně s odkazem na online dotazníky.

Výběr respondentů proběhl nenáhodným výběrem v kombinaci s kriteriálním výběrem, kterým byla zajištěna podmínka žáků 2. stupně základní školy. Data byla získána na konci školního roku v červnu 2017/2018.

Pro účely kvantitativního výzkumu byli osloveni žáci sportovní základní školy v Praze a žáci víceletého gymnázia v malém městě v Beskydech. Všichni žáci navštěvovali 6. - 9. ročník, tedy 2. stupeň základní školy. Je důležité zmínit, že pro srozumitelnost a přehlednost jsou v práci třídy gymnázia „převedeny“ na třídy podle ročníku, ve kterém žáci jsou. Tedy prima = 6A, sekunda = 7A, tercie = 8A a kvarta = 9A. Bylo rozdáno 270 dotazníků a z toho bylo navraceno 257 dotazníků, návratnost tedy činila 95,19 %. Výzkumu se zúčastnilo 257 žáků ze dvou škol a třinácti tříd, z toho 98 žáků gymnázia (4 třídy) a 159 žáků sportovní základní školy (9 tříd).

V následujících podkapitolách je uveden stručný popis jednotlivých škol. Obě školy mají podobnou základní strukturu dle MŠMT, avšak každá má také svá specifika, která je důležité uvést.

5.1 Sportovní základní škola

Sportovní základní škola, která sídlí v Praze, má dlouholetou sportovní tradici. Cílem této školy je poskytovat žákům kvalitní vzdělání a zároveň klade důraz na nezbytnost sportu a pohybu pro zdravý vývoj člověka. Proto je určena především žákům, kteří vnímají pohyb jako jednu ze základních hodnot a je nedílnou součástí jejich zdravého životního stylu. Tělesná výchova je zde vyučována nadstandardně a to jak ve smyslu kvality, tak v počtu hodin v učebním plánu. Ke sportování jsou využívány okolní sportoviště jako plavecký bazén, zimní stadion, atletické hřiště, házenkářské hřiště, hřiště s umělým povrchem, školní tělocvična, školní hřiště a také vlastní posilovna. Žáci se účastní několika sportovních soutěží. Škola respektuje využívání volného času žáků pro sportovní aktivity, proto je zajištěn profesionální individuální přístup, avšak sportování žáků není na úkor kvality vzdělávání, jelikož škola klade na žáky oprávněné požadavky na úroveň vzdělání.

Do učebního plánu je od 4. do 9. ročníku zařazen vyučovací předmět „etická výchova“, který je považován za významný způsob primární prevence a uceleně rozvíjí mravní stránku osobnosti žáků, prosociální způsob chování, základní sociální dovednosti a sociální interakce. Etickou výchovu vyučují třídní učitelé, kteří reagují na aktuální situaci ve třídě, vycházejí ze vztahů ve třídě a také z osobnostních prvků jednotlivých žáků.

Ve škole pracuje speciální pedagožka, která se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, dále je k dispozici žákům, rodičům a učitelům školní psycholožka, výchovná poradkyně a školní metodička prevence.

Škola je také zapojena do několika projektů, například „Rodiče vítáni“, „Celé Česko čte dětem“, „Ovoce a mléko do škol“ a „Zdravá škola“, která má tři hlavní pilíře a to zdravé prostředí, smysluplné učení a otevřené partnerství.

5.2 Víceleté gymnázium

Gymnázium, které sídlí v čistém prostředí beskydského podhůří, v klidné části maloměsta, nabízí čtyřletý obor gymnázia, na který nastupují žáci po 9. třídě základní školy a osmiletý obor gymnázia, kde nastupují žáci po 5. třídě základní školy. Osmiletý obor gymnázia mimo jiné umožňuje odložit profesní volbu žáků až na závěr studia, tedy až na práh dospělosti. V posledních dvou ročnících si pak žáci volí předměty vzhledem ke zvoleným maturitním předmětům a přijímacím zkouškám na vysoké školy.

Gymnázium je zaměřeno na předávání všeobecného vzdělávání ve všech vzdělávacích předmětech v takové šíři, aby byl absolventům umožněn vstup na jakoukoli vysokou školu. Žáci gymnázia se úspěšně účastní vědomostních soutěží a olympiád z přírodovědných i humanitních předmětů v okresních, krajských i celostátních kolech. Absolventi této školy úspěšně pokračují ve studiu na všech typech vysokých škol, popřípadě se dobře uplatňují na trhu práce.

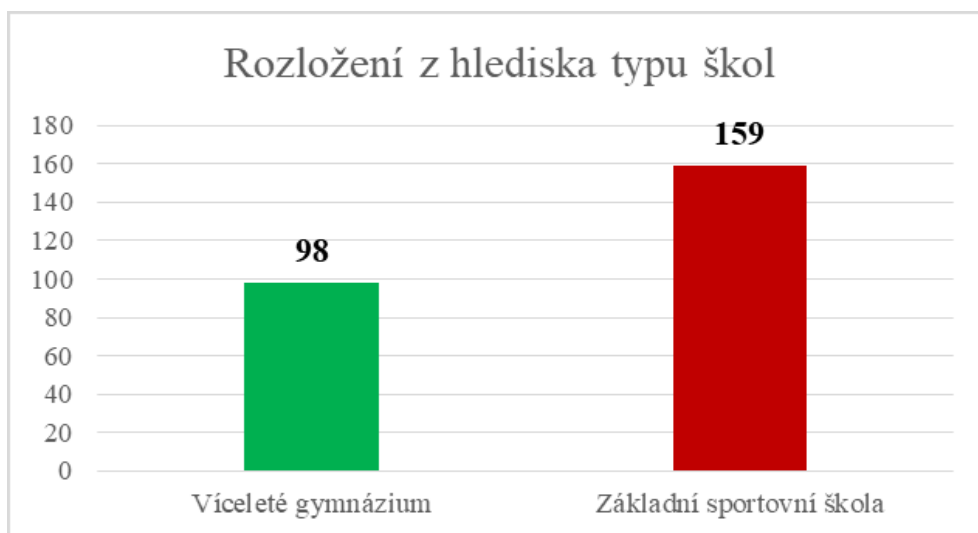
V průběhu studia mají žáci možnost se zúčastnit celé řady exkurzí, poznávacích zájezdů, studijních pobytů a sportovních kurzů, kde se žáci seznamují s přírodními podmínkami, kulturními a společenskými odlišnostmi nejen v Evropě, ale také v Asii a Africe.

Školní poradenské pracoviště, které zde tvoří výchovný poradce pro nižší a vyšší stupeň a školní metodik prevence rizikového chování, poskytuje žákům, rodičům i pedagogům poradenské služby a konzultace v problémových situacích, pečuje o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zaměřuje se na zkvalitňování sociálního klimatu školy a pomoc žákům v profesní orientaci.

5.3 Deskriptivní statistika výzkumného souboru

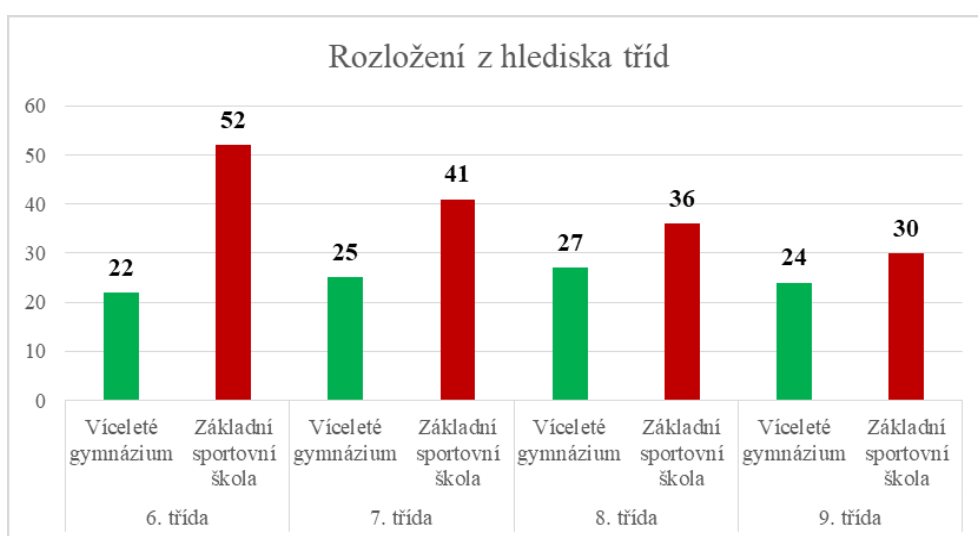
V této kapitole je uvedena podrobná deskriptivní charakteristika výzkumného souboru, která je doplněna o přehledné grafy a tabulky.

Pro analýzu dat jsou použity dotazníky od 257 respondentů. Více jsou ve výzkumném souboru zastoupeni **žáci sportovní základní školy** (62 %) a méně **žáci víceletého gymnázia** (38 %). Grafické rozložení lze vidět v grafu č. 1.



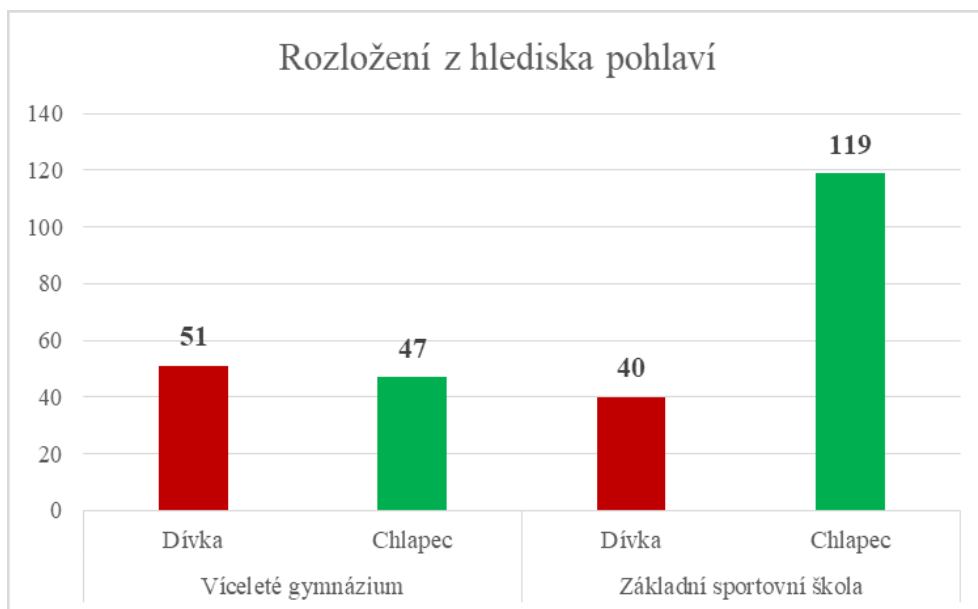
Graf č. 1 Rozložení výzkumného souboru z hlediska typu škol

Zastoupení tříd ukazuje graf č. 2 a bylo následující. Nejvíce žáků bylo ze **šestých tříd** (29 %), dále ze **sedmých tříd** (26 %), z **osmých tříd** (25 %) a nejméně bylo žáků z **tříd devátých** (21 %).



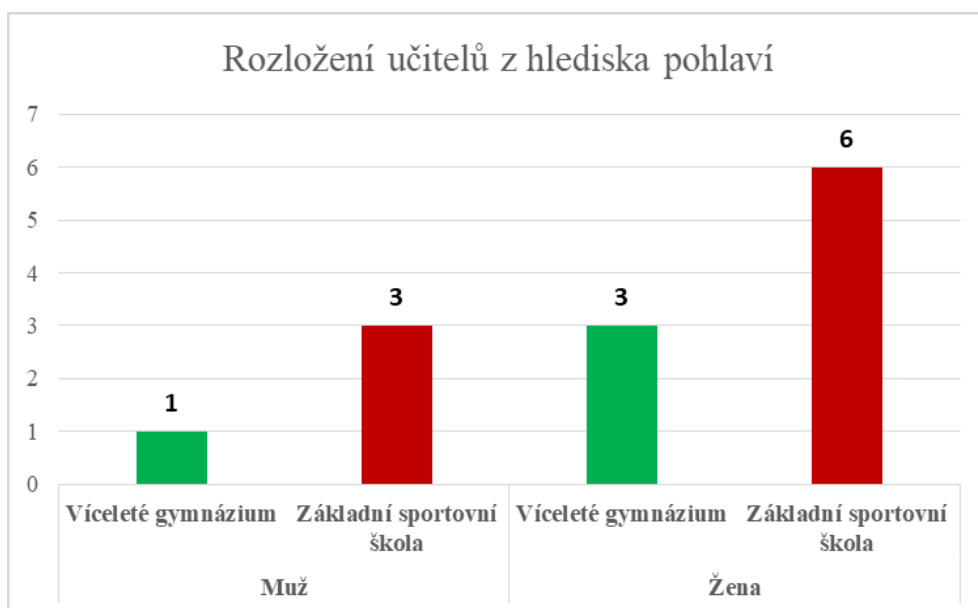
Graf č. 2 Rozložení výzkumného souboru z hlediska tříd

Výzkumu se zúčastnilo 91 **dívek** (35 %) a 166 **chlapců** (65 %). Lze předpokládat, že rozložení pohlaví, kdy na víceletém gymnáziu je téměř rovnoměrné, zatímco na vybrané sportovní základní škole je převaha chlapců, odpovídá povaze škol. Grafické zobrazení předkládá graf č. 3.



Graf č. 3 Rozložení výzkumného souboru z hlediska pohlaví

Co se týká **pohlaví třídních učitelů**, které hodnotili žáci v dotazníku „Žák o učiteli“, jednalo se o 13 třídních učitelů, konkrétně 4 muže (31 %) a 9 žen (69 %). Grafické rozložení lze vidět v grafu č. 4.



Graf č. 4 Rozložení posuzovaných učitelů z hlediska pohlaví

Podrobnější informace z hlediska typu školy, stupně třídy a pohlaví žáků a pohlaví třídních učitelů přináší tabulka č. 6.

Škola	Třída	Počet žáků	Počet dívek	Počet chlapců	Pohlaví učitele	Vyučovaný předmět
Gymnázium	6A	22	13	9	Žena	Matematika
Gymnázium	7A	25	10	15	Žena	Matematika
Gymnázium	8A	27	17	10	Žena	Dějepis
Gymnázium	9A	24	11	13	Muž	Dějepis
ZŠ	6A	17	3	14	Žena	Anglický jazyk, zeměpis
ZŠ	6B	23	2	21	Žena	Český jazyk, anglický jazyk
ZŠ	6C	12	3	9	Žena	Anglický jazyk
ZŠ	7A	19	1	18	Muž	Dějepis
ZŠ	7B	22	6	16	Žena	Český jazyk
ZŠ	8A	22	9	13	Žena	Český jazyk
ZŠ	8B	14	5	9	Muž	Matematika, chemie, přírodopis
ZŠ	9A	13	4	9	Muž	Tělesná výchova
ZŠ	9B	17	7	10	Žena	Anglický jazyk, zeměpis
Celkem		257	91	166		

Tabulka č. 6 Rozložení počtu žáků z hlediska typu školy, stupně třídy a pohlaví žáků a pohlaví třídních učitelů a vyučovaného předmětu

Věk žáků se pohyboval od 11 do 16 let a rozložení bylo závislé na výše popsaných třídách. Žáci šestých tříd byli ve věku **11-13 let**, žáci sedmých tříd **12-14 let**, osmých tříd **13-15 let** a devátých tříd **14-16 let**.

6 Výsledky výzkumu

V této kapitole je uveden podrobný popis a interpretace výsledků výzkumu klimatu školní třídy a edukačního stylu učitele získaných pomocí zmíněných dotazníků. Jsou zde zodpovězeny dříve položené výzkumné otázky a výsledky jsou doplněny tabulkami a grafy. Pro statistickou analýzu dat byly použity programy Microsoft Excel a Jamovi.

6.1 Klima školních tříd na gymnáziu a na základní škole

Výsledky týkající se klimatu školních tříd jsou k nalezení v tabulce č. 7. V příloze č. 3 jsou uvedeny hodnoty (mediány), které jsou podle Mareše a Ježka (2012) neobvyklé, mimo normu, a mohou tak být zajímavé pro následnou interpretaci a diskuzi.

Co se týká nejvyšších dosažených hodnot, tak na ZŠ žáci v 6A téměř jednoznačně vnímají kladně **vztahy mezi spolužáky** (99. percentil) a vysokých hodnot dosahují také žáci 6A z gymnázia (95. percentil). **Spolupráci mezi žáky** hodnotí kladně žáci 6A na gymnáziu i žáci 6A na ZŠ (90. percentil). **Vnímanou oporu od učitele** vnímají kladně žáci 6A, 6B a 6C ze ZŠ (90. percentil) a téměř jednoznačně žáci 9A z gymnázia (99. percentil), kteří také, společně s žáky z 6A z gymnázia a z 6A ze ZŠ vnímají nejkladněji **rovný přístup učitele k žákům** (80. percentil). **Přenos naučeného mezi školou a rodinou** vnímají nejvíce žáci 6C ze ZŠ (70. percentil). **Preferenci k soutěžení** téměř jednomyslně mají žáci 6C ze ZŠ (99. percentil), na gymnáziu dosahuje nejvyšších hodnot třída 8A (60. percentil). **Dění o přestávkách** dosahuje vysokých hodnot u třídy 8B ze ZŠ (99. percentil) a 6A z gymnázia (70. percentil), což může znamenat, že přestávka pro ně není pouze žádaným časem pro odpočinek. **Možnost diskutovat během výuky** vnímají nejvíce kladně žáci 9A gymnázia (80. percentil) a žáci 6A, 6B a 8B ze ZŠ (80. percentil). **Nejvyšší iniciativu** mají žáci 6A z gymnázia (90. percentil) a žáci 6B ze ZŠ (70. percentil). **Snahu učit se** má jednoznačně nejvyšší třída 6A ze ZŠ (99. percentil) a 6A z gymnázia (60. percentil). **Snaha zalíbit se okolí** je poměrně vysoká u žáků 6B a 6C ze ZŠ (90. percentil).

Naopak velmi nízkých hodnot v oblasti **vztahů mezi spolužáky** dosahují třídy 7A a 9B ze ZŠ (20. percentil). Záporně hodnotí také **spolupráci se spolužáky** a to konkrétně zmíněná třída 7A a 9A ze ZŠ (20. percentil). Nejnižší **oporu od učitele** a **rovný přístup učitele k žákům** vnímají žáci 9B ze ZŠ (5. percentil), kteří také dosahují nejnižších hodnot ve vnímání **přenosu naučeného mezi školou a rodinou** (1. percentil). Nízkých hodnot na škále přenos mezi školou a rodinou dosahují také žáci 9A gymnázia (5. percentil). **Preferenci soutěžení** má nejnižší třída 6A z gymnázia (30. percentil) a 9A ze ZŠ (5. percentil), která také, společně s 8A z gymnázia, dosahovala nejnižších hodnot v **dění o přestávkách**

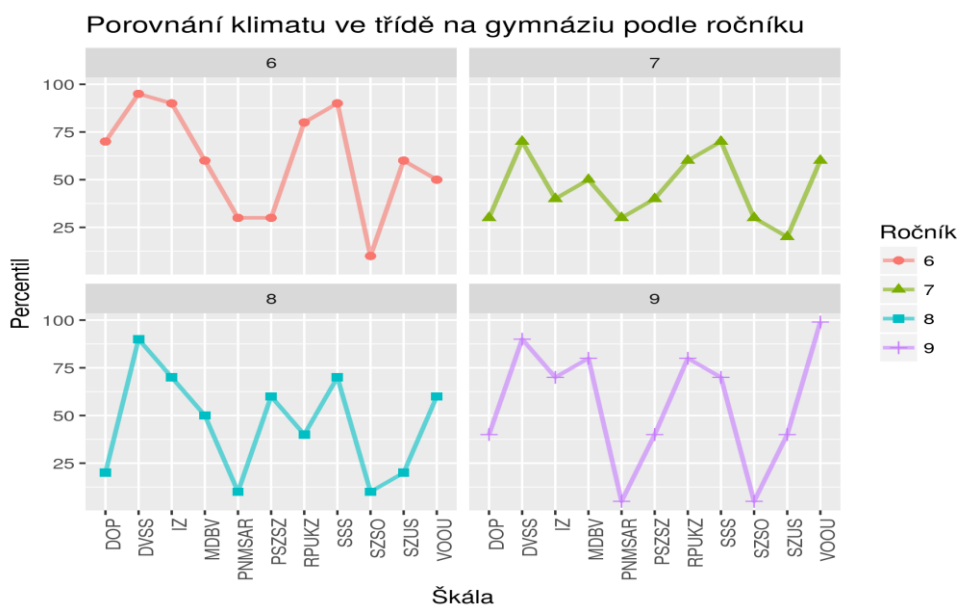
(20. percentil). Nejmenší **možnost diskutovat během výuky** mají žáci 7A a 9B ze ZŠ (5. percentil) a 7A a 8A z gymnázia (50. percentil). Nejnižší **iniciativa žáků** je u žáků 8A, 9A a 9B ze ZŠ (10. percentil) a 7A gymnázia (40. percentil). Nejmenší **snahu se učit** mají žáci 8B ze ZŠ (5. percentil) a žáci 7A a 8A gymnázia (20. percentil). Nejmenší **snahu zalíbit se okolí** mají žáci 6A ze ZŠ (1. percentil) a žáci 9A gymnázia (5. percentil).

Škola	Třída	DVSS	SSS	VOOU	RPUKZ	PNMSAR	PSZSZ	DOP	MDBV	IZ	SZUS	SZSO	
Gymnázium	6A	95	90	50	80	30	30	70	60	90	60	10	
	7A	70	70	60	60	30	40	30	50	40	20	30	
	8A	90	70	60	40	10	60	20	50	70	20	10	
	9A	90	70	99	80	5	40	40	80	70	40	5	
Základní škola	6A	99	70	90	80	30	40	60	70	40	99	1	
	6B	50	90	90	60	60	60	80	70	70	50	90	
	6C	90	40	90	60	70	99	90	60	40	50	90	
	7A	20	20	10	10	30	20	30	5	40	40	60	
	7B	30	50	30	20	20	40	60	20	50	20	60	
	8A	60	50	60	30	40	30	80	50	10	30	60	
	8B	30	30	60	20	10	10	99	70	50	5	80	
	9A	30	20	20	20	20	20	5	20	50	10	20	5
	9B	20	50	5	5	1	60	60	5	10	20	30	

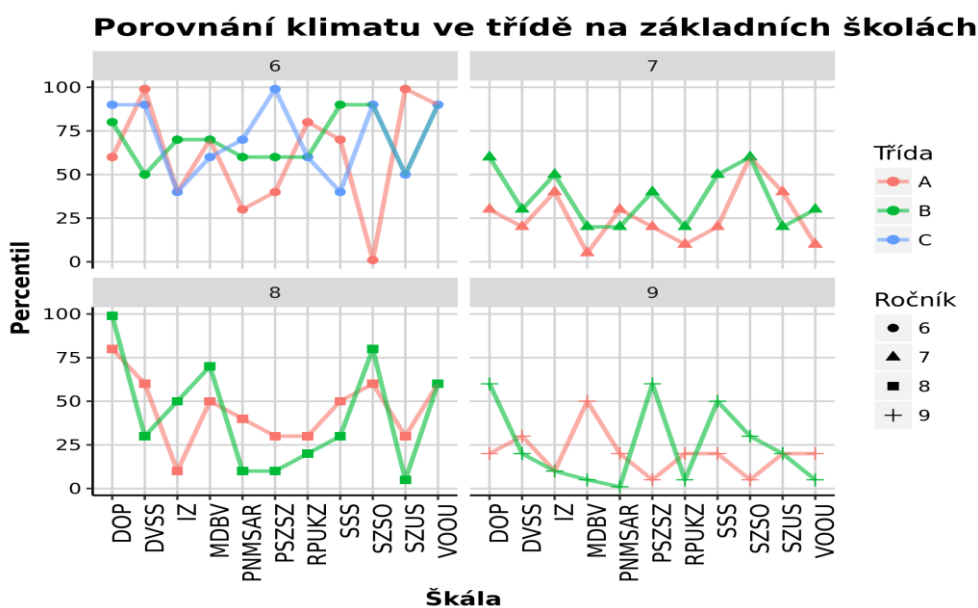
Tabulka č. 7 Percentily škál klimatu školních tříd

Pozn: DVSS – dobré vztahy se spolužáky, SSS – spolupráce se spolužáky, VOOU – vnímaná opora od učitele, RPUKZ – rovný přístup učitele k žákům, PNMSAR – přenos naučeného mezi školou a rodinou, PSZSZ – preference soutěžení ze strany žáků, DOP – dění o přestávkách, MDBV – možnost diskutovat během výuky, IZ – iniciativa žáků, SZUS – snaha žáků učit se, SZSO – snaha zalíbit se okolí.

V následujících grafech č. 5 a č. 6 lze vidět porovnání jednotlivých škál klimatu školních tříd zvláště na gymnáziu a na základní škole.



Graf č. 5 Profil percentilových skóre pro třídy gymnázia



Graf č. 6 Profil percentilových skóre pro třídy základní školy

Pozn: DVSS – dobré vztahy se spolužáky, SSS – spolupráce se spolužáky, VOOU – vnímaná opora od učitele, RPUKZ – rovný přístup učitele k žákům, PNMSAR – přenos naučeného mezi školou a rodinou, PSZSZ – preference soutěžení ze strany žáků, DOP – dění o přestávkách, MDBV – možnost diskutovat během výuky, IZ – iniciativa žáků, SZUS – snaha žáků učit se, SZSO – snaha zalíbit se okolí.

6.2 Edukační styly třídních učitelů z pohledu žáků na gymnáziu a na základní škole

V následující tabulce č. 8 jsou uvedeny střední hodnoty (mediány) edukačních stylů učitelů a jejich komponent. Nejkladněji žáci vnímají **edukační vztah** s třídním učitelem v 9A na gymnáziu (medián = 55) a 6B na ZŠ (medián = 54), naopak nejzápornější edukační vztah vnímají žáci 8A na gymnáziu (medián = 46) a žáci 9B na ZŠ (medián = 24). Největší počet kladených **požadavků** třídním učitelem vnímají žáci 6A a 9A z gymnázia (medián = 50) a žáci 6A ze ZŠ (medián = 54), naopak nejmenší počet požadavků, které třídní učitel klade na žáky, vnímají žáci 8A na gymnáziu (medián = 45) a žáci 9B na ZŠ (medián = 34). Co se týká **volnosti**, tak největší volnost ze strany učitele vnímají žáci 8A z gymnázia (medián = 29) a žáci 8B ze ZŠ (medián = 34) a nejmenší volnost ze strany třídního učitele vnímají žáci 6A gymnázia (medián = 26) a žáci 6A ze ZŠ (medián = 27).

Škola	Třída	Kladný vztah	Záporný vztah	Požadavky	Volnost
Gymnázium	6A	51,5	51	50	26
	7A	52	50	47	27
	8A	49	46	45	29
	9A	55	47,5	50	28
Základní škola	6A	53	49	54	27
	6B	54	47	51	32
	6C	50,5	43,5	50	32
	7A	38	37	40	33
	7B	49	40	45	32
	8A	47	41	48	28
	8B	51,5	43	46	34
	9A	47	43	43	32
	9B	37	24	34	33

Tabulka č. 8 Přehled středních hodnot edukačního stylu učitele v jednotlivých třídách

Na základně hrubého skóru kladné a záporné komponenty edukačního vztahu lze stanovit edukační vztah jednotlivých třídních učitelů. Rozlišujeme **edukační vztah** kladný, střední, rozporný a záporný. V následující tabulce č. 9 lze vidět procentuální rozložení a četnost toho, jak žáci dané třídy vnímají edukační vztah s třídním učitelem.

Co se týká **gymnázia**, tak edukační vztah s třídním učitelem hodnotí většina žáků (71 %) jako rozporný a ostatní žáci (29 %) jako záporný. Když se zaměříme na jednotlivé třídy gymnázia, tak nejvíce žáků 6A (82 %), 7A (72 %) a 9A (88 %) vnímá edukační vztah s třídním učitelem jako rozporný. Ve třídě 8A vnímá nejvíce žáků (52 %) edukační vztah jako záporný. Kladný a střední edukační vztah se u žáků gymnázia neobjevily vůbec.

Na **základní škole** hodnotí nejvíce žáků edukační vztah s třídním učitelem jako rozporný (55 %) a nejméně žáků (1 %) jako kladný. Co se týká jednotlivých tříd, tak většina žáků 6A (94 %), 6B (87 %), 6C (75 %) a 9B (53 %) vnímá edukační vztah jako rozporný. Nejvíce žáků 7A (79 %), 7B (55 %), 8A (59 %) a 9A (62 %) vnímá edukační vztah jako záporný. V 8B vnímá jedna polovina žáků vztah jako rozporný (50 %) a druhá polovina jako záporný (50 %).

Škola	Třída	Edukační vztah třídního učitele								Celkem žáků
		Kladný vztah		Střední vztah		Rozporný vztah		Záporný vztah		
		%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	
Gymnázium	6A	0	0	0	0	82	18	18	4	22
	7A	0	0	0	0	72	18	28	7	25
	8A	0	0	0	0	48	13	52	14	27
	9A	0	0	0	0	88	21	13	3	24
Základní škola	6A	0	0	0	0	94	16	6	1	17
	6B	4	1	0	0	87	20	9	2	23
	6C	0	0	0	0	75	9	25	3	12
	7A	0	0	5	1	16	3	79	15	19
	7B	5	1	0	0	41	9	55	12	22
	8A	0	0	0	0	41	9	59	13	22
	8B	0	0	0	0	50	7	50	7	14
	9A	0	0	0	0	38	5	62	8	13
	9B	0	0	18	3	53	9	29	5	17
Celkem	Gym.	0	0	0	0	71	70	29	28	98
	ZŠ	1	2	3	4	55	87	42	66	159
	Celk.	1	2	2	4	61	157	37	94	257

Tabulka č. 9 Edukační vztahy třídních učitelů v jednotlivých třídách

Druhou proměnnou edukačního stylu učitele je dimenze edukačního řízení, která je výsledkem kombinace komponenty požadavků a volnosti. Můžeme rozlišit rozporné, silné, slabé a střední **edukační řízení** učitele. To, jak jednotlivé formy edukačního řízení reflektují žáci jednotlivých tříd u svého třídního učitele, je uvedeno v tabulce č. 10.

Na **gymnáziu** vnímá nejvíce žáků (60 %) edukační řízení třídního učitele jako silné a nejméně žáků (5 %) jako rozporné. Konkrétně 64 % žáků z 6A, 68 % žáků ze 7A, 44 % žáků z 8A a 67 % žáků z 8A vnímá edukační řízení třídního učitele jako silné.

Co se týká **základní školy**, tak stejné procento žáků vnímá edukační řízení svého třídního učitele jako silné (38 %) a jako slabé (38 %), naopak nejméně žáků (10 %) ho vnímá jako rozporné. Co se týká jednotlivých tříd, tak většina žáků 6A (82 %), 6B (48 %), 6C (50 %) a 8A (55 %) hodnotí edukační řízení třídního učitele jako silné. Nejvíce žáků 7A (68 %), 7B (36 %), 8B (50 %) a 9A (46 %) vnímá edukační řízení třídního učitele jako slabé.

	Edukační řízení třídního učitele									Celkem žáků
		Rozporné řízení		Silné řízení		Slabé řízení		Střední řízení		
Škola	Třída	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	
Gymnázium	6A	14	3	64	14	9	2	14	3	22
	7A	0	0	68	17	12	3	20	5	25
	8A	4	1	44	12	37	10	15	4	27
	9A	4	1	67	16	8	2	21	5	24
Základní škola	6A	6	1	82	14	6	1	6	1	17
	6B	26	6	48	11	22	5	4	1	23
	6C	17	2	50	6	17	2	17	2	12
	7A	0	0	11	2	68	13	21	4	19
	7B	18	4	32	7	36	8	14	3	22
	8A	5	1	55	12	27	6	14	3	22
	8B	14	2	29	4	50	7	7	1	14
	9A	0	0	15	2	46	6	38	5	13
Celkem	Gym.	5	5	60	59	17	17	17	17	98
	ZŠ	10	16	38	61	38	60	14	22	159
	Celk.	8	21	47	120	30	77	15	39	257

Tabulka č. 10 Edukační řízení třídních učitelů v jednotlivých třídách

Kombinací dimenzí edukačního vztahu a edukačního řízení lze zjistit **edukační styl** učitele. Edukační styly třídních učitelů z pohledu žáků jednotlivých tříd jsou uvedeny v tabulce č. 11. Styl 1 (kladný edukační vztah v kombinaci se silným a středním edukačním řízením) a 5 (kladný edukační vztah v kombinaci se slabým edukačním řízením) se v hodnocení žáků nevyskytly vůbec, proto v tabulce nejsou uvedeny.

Co se týká **gymnázia**, tak většina žáků (78 %) vnímá edukační styl třídního učitele jako záporný edukační vztah a ostatní vztahy v kombinaci se silným a středním edukačním řízením (styl 2). Konkrétně se jedná o 77 % žáků z 6A, 88 % žáků ze 7A, 59 % žáků z 8A a 88 % žáků z 9A, kteří hodnotí edukační styl třídního učitele jako záporný edukační vztah a ostatní vztahy v kombinaci se silným a středním edukačním řízením (styl 2).

Na **základní škole** vnímá také většina žáků (52 %) edukační styl třídního učitele jako záporný edukační vztah a ostatní vztahy v kombinaci se silným a středním edukačním řízením (styl 2). Co se týká jednotlivých tříd, tak většina žáků 6A (88 %), 6B (52 %), 6C (67 %), 7B (46 %), 8A (68 %) a 9A (54 %) hodnotí edukační styl třídního učitele jako záporný edukační vztah a ostatní vztahy v kombinaci se silným a středním edukačním řízením (styl 2). Nejvíce žáků 7A (68 %), 8B (50 %) a 9B (71 %) vnímá edukační styl třídního učitele jako záporný edukační vztah a ostatní vztahy v kombinaci se slabým edukačním řízením (styl 6).

	Edukační styl třídního učitele									Celkem žáků
		Styl 2		Styl 3		Styl 4		Styl 6		
Škola	Třída	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	
Gymnázium	6A	77	17	0	0	14	3	9	2	22
	7A	88	22	0	0	0	0	12	3	25
	8A	59	16	0	0	4	1	37	10	27
	9A	88	21	0	0	4	1	8	2	24
Základní škola	6A	88	15	0	0	6	1	6	1	17
	6B	52	12	4	1	22	5	22	5	23
	6C	67	8	0	0	17	2	17	2	12
	7A	32	6	0	0	0	0	68	13	19
	7B	46	10	5	1	14	3	36	8	22
	8A	68	15	0	0	5	1	27	6	22
	8B	36	5	0	0	14	2	50	7	14
	9A	54	7	0	0	0	0	46	6	13
Celkem	Gym.	78	76	0	0	5	5	17	17	98
	ZŠ	52	83	1	2	9	14	38	60	159
	Celk.	62	159	1	2	7	19	30	77	257

Tabulka č. 11 Edukační styly třídních učitelů v jednotlivých třídách

Pozn: Styl 2 – záporný edukační vztah a ostatní vztahy v kombinaci se silným a středním edukačním řízením, styl 3 – kladný edukační vztah v kombinaci s rozporným edukačním řízením, styl 4 - záporný edukační vztah a ostatní vztahy v kombinaci s rozporným edukačním řízením, styl 6 - záporný edukační vztah a ostatní vztahy v kombinaci se slabým edukačním řízením.

6.3 Edukační styly třídních učitelů a klima školních tříd

V následující tabulce č. 12 jsou uvedené vzájemné souvislosti jednotlivých škál klimatu školní třídy a jednotlivých komponent edukačního stylu učitele testovaných na hladině významnosti $p < 0,5$.

Silný pozitivní vztah se vyskytuje mezi vnímanou oporou od učitele ($r = 0,67$; $p < 0,5$), rovným přístupem ze strany učitele k žákům ($r = 0,62$; $p < 0,5$), možností diskutovat během výuky ($r = 0,61$; $p < 0,5$) a požadavky učitele. Dále mezi vnímanou oporou od učitele ($r = 0,79$; $p < 0,5$), rovným přístupem učitele ($r = 0,67$; $p < 0,5$), možností diskutovat během výuky ($r = 0,69$; $p < 0,5$) a kladným vztahem učitele. Výsledky ukazují, že rovný přístup učitele má také silný pozitivní vztah se záporným vztahem učitele ($r = 0,62$; $p < 0,5$). **Střední negativní vztah** poté vidíme mezi vnímanou oporou od učitele ($r = -0,34$; $p < 0,5$), rovným přístupem učitele k žákům ($r = -0,38$; $p < 0,5$) a volností učitele.

Klima třídy	Komponenty edukačního stylu učitele			
	Kladný vztah	Záporný vztah	Požadavky	Volnost
DVSS	0,30	0,28	0,33	-0,12
SSS	0,28	0,13	0,29	-0,04
VOOU	0,79	0,59	0,67	-0,34
RPUKZ	0,67	0,62	0,62	-0,38
PNMSAR	0,33	0,21	0,43	-0,08
PSZSZ	0,07	-0,08	0,08	0,01
DOP	0,03	-0,08	0,06	0,08
MDBV	0,69	0,48	0,61	-0,15
IZ	0,30	0,11	0,28	-0,02
SZUS	0,35	0,24	0,43	-0,20
SZSO	-0,04	-0,18	-0,01	0,29

Tabulka č. 12 Souvislost mezi klimatem školní třídy a komponentami edukačního stylu učitele

Pozn: DVSS – dobré vztahy se spolužáky, SSS – spolupráce se spolužáky, VOOU – vnímaná opora od učitele, RPUKZ – rovný přístup učitele k žákům, PNMSAR – přenos naučeného mezi školou a rodinou, PSZSZ – preference soutěžení ze strany žáků, DOP – dění o přestávkách, MDBV – možnost diskutovat během výuky, IZ – iniciativa žáků, SZUS – snaha žáků učit se, SZSO – snaha zalíbit se okolí.

6.4 Edukační styly třídních učitelů a klima školních tříd na gymnáziu a na základní škole

V tabulce č. 13 jsou uvedené vzájemné souvislosti jednotlivých škál klimatu školní třídy a jednotlivých komponent edukačního stylu učitele testovaných na hladině významnosti $p < 0,5$ zvláště u gymnázia a u základní školy.

Na **gymnáziu** se vyskytuje **silný pozitivní vztah** mezi vnímanou oporou od učitele ($r = 0,82$; $p < 0,5$), rovným přístupem učitele k žákům ($r = 0,81$; $p < 0,5$), možností diskutovat během výuky ($r = 0,94$; $p < 0,5$) a kladným vztahem učitele. Silný pozitivní vztah je také mezi spoluprací se spolužáky ($r = 0,83$; $p < 0,5$), přenosem naučeného mezi školou a rodinou ($r = 0,93$; $p < 0,5$), děním o přestávkách ($r = 0,74$; $p < 0,5$) a záporným vztahem učitele. Dále mezi rovným přístupem učitele k žákům ($r = 0,96$; $p < 0,5$), děním o přestávkách ($r = 0,64$; $p < 0,5$), možností diskutovat během výuky ($r = 0,74$; $p < 0,5$), snahou žáků učit se ($r = 0,63$; $p < 0,5$) a požadavky učitele a preferencí soutěžení ze strany žáků a volností učitele ($r = 0,79$; $p < 0,5$). **Silný negativní vztah** se vyskytuje mezi vnímanou oporou od učitele ($r = -0,73$; $p < 0,5$), preferencí soutěžení ze strany žáků ($r = -0,71$; $p < 0,5$) a záporným vztahem učitele. Dále mezi preferencí soutěžení a požadavky učitele ($r = -0,87$; $p < 0,5$) a rovným přístupem učitele a volností učitele ($r = -0,76$; $p < 0,5$).

Na **základní škole** lze vidět **silný pozitivní vztah** mezi dobrými vztahy se spolužáky ($r = 0,67$; $p < 0,5$), vnímanou oporou od učitele ($r = 0,89$; $p < 0,5$), rovným přístupem učitele ($r = 0,79$; $p < 0,5$), možností diskutovat během výuky ($r = 0,88$; $p < 0,5$) a kladným vztahem učitele. Silný vztah se vyskytl mezi dobrými vztahy se spolužáky ($r = 0,63$; $p < 0,5$), vnímanou oporou od učitele ($r = 0,76$; $p < 0,5$), rovným přístupem učitele ($r = 0,74$; $p < 0,5$), možností diskutovat během výuky ($r = 0,85$; $p < 0,5$) a záporným vztahem učitele. Dále mezi dobrými vztahy se spolužáky ($r = 0,81$; $p < 0,5$), vnímanou oporou od učitele ($r = 0,92$; $p < 0,5$), rovným přístupem k žákům ($r = 0,89$; $p < 0,5$), možností diskutovat během výuky ($r = 0,82$; $p < 0,5$), snahou žáků učit se ($r = 0,62$; $p < 0,5$) a požadavky učitele.

Klima třídy	Komponenty edukačního stylu učitele							
	Gymnázium				Základní škola			
	Kladný vztah	Záporný vztah	Požadavky	Volnost	Kladný vztah	Záporný vztah	Požadavky	Volnost
DVSS	0,11	-0,04	0,03	0,41	0,67	0,63	0,81	-0,57
SSS	-0,05	0,83	0,31	-0,06	0,55	0,31	0,59	-0,22
VOOU	0,82	-0,73	0,46	-0,38	0,89	0,76	0,92	-0,27
RPUKZ	0,81	0,38	0,96	-0,76	0,79	0,74	0,89	-0,40
PNMSAR	-0,32	0,93	0,16	-0,32	0,54	0,49	0,58	-0,03
PSZSZ	-0,54	-0,71	-0,87	0,79	0,13	-0,13	0,23	0,15
DOP	0,33	0,74	0,64	-0,37	0,54	0,22	0,49	0,07
MDBV	0,94	-0,34	0,74	-0,48	0,88	0,85	0,82	-0,25
IZ	0,08	0,23	0,12	0,31	0,57	0,42	0,51	0,45
SZUS	0,42	0,56	0,63	-0,29	0,43	0,49	0,62	-0,55
SZSO	-0,33	0,35	-0,10	-0,32	0,26	0,04	0,16	0,56

Tabulka č. 13 Souvislost mezi klimatem školní třídy a komponentami edukačního stylu učitele na gymnáziu a na základní škole

Pozn: DVSS – dobré vztahy se spolužáky, SSS – spolupráce se spolužáky, VOOU – vnímaná opora od učitele, RPUKZ – rovný přístup učitele k žákům, PNMSAR – přenos naučeného mezi školou a rodinou, PSZSZ – preference soutěžení ze strany žáků, DOP – dění o přestávkách, MDBV – možnost diskutovat během výuky, IZ – iniciativa žáků, SZUS – snaha žáků učit se, SZSO – snaha zalíbit se okolí.

7 Diskuze

V této části diplomové práce jsou diskutovány zjištěné výsledky. Následně jsou uvedeny limity tohoto výzkumu, možné využití v praxi a další možnosti výzkumu dané problematiky.

První výzkumná otázka zjišťuje, **jaké klima školních tříd je na gymnáziu a na základní škole**. Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 7. Je třeba říci, že pohled žáků na klima dané třídy se může lišit mezi žáky navzájem (Q3-Q1) a také může být rozdílné od hodnocení klimatu dané třídy učitelem. Každá třída se liší podle toho, jací žáci se v ní vyskytují. Složení jednotlivých tříd se následně odráží také v hodnocení klimatu školní třídy. V následujícím textu jsou diskutovány neobvyklé hodnoty, které jsou uvedeny v příloze č. 3. První kvartil (Q1) je hodnota, která popisuje čtvrtinu žáků, která daný aspekt klimatu školní třídy hodnotila stejně nebo hůře. Třetí kvartil (Q3) je hodnota, jež naopak vymezuje čtvrtinu žáků, která nejlépe hodnotila daný aspekt. Je třeba počítat s tím, že se vždy ve třídě najdou nějakí nespokojení žáci, avšak i přesto by učitel neměl varovné signály přehlížet. Mareš a Ježek (2012) předkládají doporučení učitelům, jak řešit případy, kdy jednotlivé škály klimatu školní třídy vycházejí nepříznivě. Tato doporučení jsou zahrnuta níže v diskuzi výsledků.

První škálou jsou **dobré vztahy se spolužáky**. Jak již bylo řečeno v teoretické části, tak u žáků druhého stupně se vztahy s vrstevníky a tedy i se spolužáky dostávají do popředí a jsou jednou z vývojově relevantních potřeb dětí. Ve výsledcích můžeme vidět, že tuto potřebu mají naplněnou žáci všech tříd na gymnáziu. Na základní škole můžeme říci, že dobré vztahy mezi spolužáky se vyskytují v třídě 6A, 6B, 6C a 8A. V ostatních třídách, tedy 7A, 7B, 8B, 9A a 9B, skórovali žáci nízko. V případě nepříznivých výsledků je doporučeno, aby učitelé zařazovali do výuky úlohy, které vyžadují spolupráci žáků. Dále by měli učitelé vést žáky k tomu nebát si říct o radu nebo o pomoc, a aby si pomáhali vzájemně mezi sebou. Výsledky nám také ukazují neobvyklé negativní hodnoty, které se vyskytly u tříd 7A na gymnáziu a 7A, 8A a 8B na základní škole, kde hodnota Q1 klesla pod 3,4, což znamená, že čtvrtina žáků jednotlivých tříd hodnotila daný aspekt takto nebo níže. Je třeba upozornit na to, že názory žáků se v třídách 7A a 8A se dost různí.

Druhou škálou je **spolupráce se spolužáky**, která obvykle souvisí s předchozí škálou dobrých vztahů se spolužáky. Je důležité, aby žáci byli zvyklí pracovat a řešit problémy společně. Z výsledků vyplývá, že u žáků všech tříd gymnázia se vyskytují jak dobré vztahy, jak již bylo zmíněno výše, tak je zde také dobrá spolupráce mezi žáky. Na základní škole se stejně jako u dobrých vztahů vyskytuje dobrá spolupráce u tříd 6A, 6B, poměrně i v 6C a 8A. Navíc ještě ve třídě 7B a 9B, ve kterých se však podle výsledků vyskytují nízké hodnoty na

této škále, avšak tato odlišnost hodnocení není nijak výrazná. U tříd 6A, 7A, 8A a 9A z gymnázia a 6B ze základní školy se vyskytují neobvyklé hodnoty, kdy je Q3 vyšší, než 4,0, což znamená, že čtvrtina žáků jednotlivých tříd hodnotila daný aspekt stejně nebo výše. Nízko skórovali žáci 7A, 8B a 9A, což koresponduje také s nízkými hodnotami u vztahů ve třídě. V nepříznivé situaci je doporučeno učitelům zadávat cíleně skupinovou práci, ale potlačit u ní prvky soupeření. Dále proměňovat složení skupin, aby úkoly neřešili pořád stejní žáci, ale aby si práci museli rozdělit i žáci ostatní. Je také vhodné uplatňovat diskuzní metody a chválit snahu pomoci slabším žákům. U tříd 7A a 9A ze základní školy se vyskytly neobvyklé hodnoty, kdy hodnota Q1 klesla pod 2,7, což znamená, že čtvrtina žáků jednotlivých tříd hodnotí tento aspekt stejně nebo níže. Je třeba zmínit také poměrně velkou názorovou odlišnost žáků u tříd 7A, 8A a 9A z gymnázia a tříd 6B a 7A základní školy.

Třetí škála je **vnímaná opora od učitele**, která zjišťuje, jestli a do jaké míry vnímá žák svého učitele jako někoho, kdo ho podporuje, pomáhá mu a je na jeho straně. Dá se říci, že žáci všech tříd gymnázia vnímají tuto oporu kladně. Ze základní školy vnímají oporu od učitele kladně třídy 6A, 6B, 6C, 8A a 8B. U tříd 9A z gymnázia a 6B a 8A se vyskytují také neobvyklé hodnoty Q3, které jsou vyšší, než 4,7. Ostatní třídy základní školy, tedy třídy 7A, 7B, 9A a 9B se pohybují spíše v nižším percentilu a vnímají tedy oporu učitele poměrně málo. V nepříznivém případě se může jednat o učitele, kteří jsou málo citliví na problémy svých žáků, probírají učivo bez ohledu na to, jak moc mu žáci ne/rozumí, příčiny neúspěchu připisují žákům a nikoli svému způsobu vyučování. Proto je těmto učitelům doporučeno, aby změnil své postupy, snažili se získat důvěru žáků, zajímali se o jejich problémy a citlivě jim pomáhali. Třídy 7A a 9B ze základní školy navíc dosáhly neobvyklých hodnot, kdy hodnota Q1 klesla pod 3,0. Zajímavé také je, že ve třídách 7A, 8A a 9B na základní škole je poměrně velká názorová odlišnost mezi žáky.

S předchozí škálou souvisí čtvrtá, což je **rovný přístup učitele k žákům**. Zaměřuje se tedy na pocit žáků, že k nim všem přistupuje učitel stejně. Z výsledků vyplývá, že opět žáci všech tříd gymnázia hodnotí tento aspekt kladně, stejně jako vnímanou oporu od učitele. U žáků základní školy se tyto škály shodují u tříd 6A, 6B a 6C. U ostatních tříd základní školy vnímají žáci přístup učitele spíše jako nerovný, a to i žáci třídy 8A a 8B, kteří vnímají oporu učitele poměrně kladně, avšak ani tady se nejedná o výrazně odlišné výsledky. V případě, že žáci mají pocit, že učitelův přístup není rovný, že má své oblíbené a neoblíbené žáky, „nálepkuje“ a škatulkuje je, tak je důležité, aby si učitel tento rizikový postoj přiznal a začal s žáky jednat bez předpojatosti, snažil se je chválit a zapojoval do debaty i ty, které dříve odmítal nebo ignoroval. Neobvyklé hodnoty se vyskytují u tříd 7A a 9B ze základní

školy, kdy hodnota Q1 klesla pod 3,4 a navíc se objevuje poměrně vysoká názorová odlišnost u žáků v jednotlivých třídách.

Přenos naučeného mezi školou a rodinou, tedy pátá škála, zjišťuje, jak jsou žáci přesvědčeni o propojenosti učiva s životem doma. Pro adolescenty je důležitá současnost neboli užitečnost naučeného doma. Jak již bylo řečeno v teoretické části, podle Vágnerové (2012) žáci druhého stupně plní především ty povinnosti, které sami považují za nutné a smysluplné. V této škále skórovali žáci všech tříd gymnázia poměrně nízko, stejně tak i žáci ze tříd 6A, 7A, 7B, 8B, 9A a 9B ze základní školy. Dochází k tomu v případě, že žákům není jasné, co by se jim z učiva mohlo hodit jinde, než ve škole. Učitel by měl (pokud je to účelné v závislosti na vyučovaný předmět a učivo) upozorňovat žáky na praktické souvislosti. Dalším problémem může být také to, že nikoho z rodiny nezajímá, zda a jak se žák připravuje na vyučování, pak by si měl učitel s těmito rodiči taktně promluvit. Neobvyklé hodnoty se vyskytují u žáku 7A, 8A, 9A z gymnázia a 7A, 7B, 8A, 8B, 9A a 9B ze základní školy, kdy hodnota Q1 klesla pod 3,4. Naopak poměrně vysoko skórovali žáci tříd 6B, 6C a 8A ze základní školy, tito žáci zřejmě využívají naučené učivo i jinde, než ve škole. U žáků ze třídy 6B ze základní školy se objevily neobvyklé hodnoty, kdy hodnota Q3 je vyšší než 4,6. Odlišnost názoru u žáků ve třídě se objevila u žáků 7A, 8A a 9A gymnázia a u žáků 6B, 7B, 8A a 9B základní školy.

Ve škále **preferenze soutěžení ze strany žáků** skórovali poměrně vysoko žáci 7A, 8A a 9A na gymnáziu a žáci 6A, 6B, 6C, 7B a 8B na základní škole. Je předpoklad, že tito žáci preferují soutěžení a srovnávání mezi spolužáky. Může se jednat o žáky, kteří jsou výkonnostně orientovaní. U žáků gymnázia se tak může jednat o to, že jsou orientovaní na soutěžení a poměrování se v žebříčcích úspěšností ve vědomostních soutěžích a u žáků sportovní základní školy se nejspíš jedná především o jejich vnitřní nastavení, kdy jsou zvyklí soutěžit ve sportech, kterým se věnují. Dalším důvodem vysokých hodnot může být také preference učitele k srovnávání žáků a zařazování soutěží, avšak nadměrný důraz na soutěžení může vést k rivalitě a snaze uspět za každou cenu. V tomto případě je třeba zařazovat do výuky také postupy, které se zaměřují na vzájemnou spolupráci a pomoc slabším nebo týmové činnosti, ve kterých je důležitá kvalita výsledků a ne pořadí. Třída 6A z gymnázia a 7A, 8A, 8B a 9A skórovaly poměrně nízko, jedná se tedy o nižší preferenci soutěžení ze strany žáků. Všechny třídy navíc dosáhly neobvyklých hodnot, kdy hodnota Q1 klesla pod 3,2 a u tříd 7A, 8A, 9A z gymnázia a 6C, 7A a 7B se vyskytuje názorová odlišnost žáků.

Děni o přestávkách, tedy sedmá škála, zjišťuje, zda jsou přestávky žádoucí příležitostí k odpočinku nebo ne. Vysokých hodnot dosáhly třídy 6A a 9A z gymnázia a 6A,

6B, 6C, 7B, 8A, 8B a 9B ze základní školy, což může značit potencionální problémy v žákovském kolektivu. Může se jednat o obavu z toho, co se bude během přestávky dít, buď jde jen o hluk, honičky, škádlení, což nemusí vyhovovat introvertnějším žákům, nebo se o přestávkách odehrává něco nezdravého, což by měl učitel taktně zjistit. Třída 8B navíc dosáhla neobvyklých hodnot, kdy hodnota Q3 je vyšší než 3,0. Ve třídě 7A a 8A na gymnáziu a 7A a 9A na základní škole dosahují žáci poměrně nízkých hodnot, přestávka je tedy pro tyto žáky především časem pro odpočinek, vydechnutí a popovídání. Neobvyklých hodnot dosáhla třída 8A z gymnázia a 9A ze základní školy, kdy hodnota Q1 klesla pod 1,2. U tříd 8A z gymnázia a 8B ze základní školy se vyskytuje názorová odlišnost žáků.

Možnost diskutovat během výuky je další škálou, která se zaměřuje na to, jak moc můžou žáci přinášet do hodin své myšlenky a názory, což adolescenti většinou oceňují. Jedná se z velké části o to, jak diskuzi podporuje učitel, takže tato škála souvisí s vnímanou oporou od učitele a rovným přístupem učitele k žákům. V této škále dosáhly poměrně vysokých hodnot všechny třídy gymnázia a ze základní školy třídy 6A, 6B, 6C, 8A, 8B a 9A. Můžeme zde tedy vidět souvislost mezi škálami, až na třídu 8B ze základní školy, kde žáci sice mohou diskutovat během výuky, avšak rovnost třídního učitele vnímají jako nízkou a u 9A ze základní školy, kde žáci nejspíš také mohou diskutovat během výuky, avšak oporu a rovnost třídního učitele vnímají jako nízké. Neobvyklých hodnot dosáhly třídy 6A, 8A, 9A z gymnázia a 6A a 6B ze základní školy, kdy Q3 je vyšší než 4,2. Naopak třídy 7A, 7B a 9B ze základní školy vnímají nepříznivě možnost diskutovat během výuky a také vnímanou oporu od učitele a rovný přístup učitele k žákům. V těchto třídách se může jednat o vyučující, kteří nepřipouští dotazy od žáků, mají direktivní přístup a žáci tak získávají negativní postoj jak k vyučujícímu, tak k jeho předmětu a učivu. Učitel by měl změnit svůj přístup a získat ztracenou důvěru svých žáků. Neobvyklých hodnot dosáhly třídy 7A a 9B ze základní školy, kdy hodnoty Q1 klesly pod 2,7. Ve třídách 6A, 8A a 9A z gymnázia a 6B a 9B ze základní školy se objevuje názorová odlišnost mezi žáky.

Iniciativa žáků je vysoká u žáků všech tříd gymnázia a poměrně vysoká také u žáků 6A, 6B, 6C, 7A, 7B a 8B základní školy. Tito žáci si aktivně a samostatně získávají poznatky v dané oblasti. Neobvyklých hodnot dosáhly především třídy 6B a 8A, kdy hodnota Q3 je vyšší, než 4,3. Naopak žáci 8A, 9A a 9B mají spíše absenci této aktivity. Může se jednat o problém s motivací žáků k většímu zájmu o učivo, než obsahuje školní výuka. Učitel tomu může pomoci tím, že bude zadávat speciální domácí úkoly vyžadující hledání na internetu nebo v encyklopediích a podobně. Především u žáků třídy 6A a 7A z gymnázia a 6C, 7A, 8A,

9A a 9B se objevují neobvyklé hodnoty, kdy hodnota Q1 klesla pod 3,0. Názorová odlišnost se vyskytuje u žáků 6A a 7A z gymnázia a 6B, 6C, 7A, 8A a 9B ze základní školy.

Snaha žáků učit se souvisí s předchozí škálou a zjišťuje to, jakou pozornost žáci věnují dosahování cílů a plnění úkolů. Poměrně vysokých hodnot dosahují žáci třídy 6A a 9A z gymnázia a žáci 6A, 6B, 6C a 7A ze základní školy. Naopak nízkých hodnot dosahují třídy 7A a 8A z gymnázia a 7B a 8B ze základní školy, což je rozporné s výsledky u škály iniciativa žáků. Nízkých hodnot dosahují také třídy 8A, 9A a 9B, u kterých výsledky korespondují s nízkou iniciativou. Učitel by měl naučit žáky, aby pracovali systematicky, aby si uměli naplánovat činnost, soustředili se na práci, správně využívali čas, kontrolovali vlastní postup a odlišovali podstatné věci od nepodstatného. Neobvyklých hodnot dosáhly třídy 7A a 8A z gymnázia a 8A, 8B, 9A a 9B ze základní školy, kdy hodnota Q1 klesla pod 3,5. Odlišnost žáků v názorech na daný aspekt se vyskytuje u žáků 7A z gymnázia a 8A ze základní školy.

Poslední, tedy jedenáctou škálou je **snaha žáků zalíbit se okolí**, která zjišťuje míru konformity žáků, kteří tak uzpůsobují své reakce reakcím ostatních. Vysokou míru snahy zalíbit se mají třídy 6B, 6C, 7A, 7B, 8A a 8B ze základní školy, což vypovídá o nevhodných postojích žáků a také o rizikové životní filozofii, kdy jedinec nechce říkat své názory, přidává se k těm, kteří mají zrovna převahu, a čeká, jak věci dopadnou. Nejde tedy o problém ve vzdělávání, ale ve výchově. Učitel může vyzvat takového žáka ke sdělení názoru dříve, než je znám ten „správný názor“, může také chtít po žákovi, aby argumentoval ve prospěch svého názoru, podíval se na problém z pohledu druhého nebo může vést žáky k tomu, aby shromáždili postoje pro a proti. Neobvyklé hodnoty se vyskytly u tříd 6B, 7B, 8A a 9B ze základní školy, kdy hodnota Q3 je vyšší než 3,6. Naopak nízkou míru snahy zalíbit se mají žáci všech tříd gymnázia a žáci třídy 6A, 9A a 9B ze základní školy, tito žáci prosazují své názory a nenechají se strhnout ostatními. Neobvyklých hodnot dosáhly všechny třídy z gymnázia a třídy 6A, 7A, 8A, 8B, 9A a 9B ze základní školy, kdy hodnota Q1 klesla pod 2,4. Názorová odlišnost mezi žáky se objevuje u tříd 7A, 8A a 9A z gymnázia a u žáků třídy 6A, 6B, 7A, 7B, 8A, 8B, 9A a 9B ze základní školy.

Druhá výzkumná otázka se zabývá tím, **jaké edukační styly z pohledu žáků aplikují třídní učitelé na gymnáziu a na základní škole**. Pomocí dotazníku lze získat dvě dimenze a to dimenzi edukačního vztahu a dimenzi edukačního řízení. Edukační vztah může být kladný, střední, rozporný a záporný. Edukační řízení může být silné, střední, rozporné a slabé. Kombinací těchto dimenzí pak vzniká 6 edukačních stylů učitele. Edukační styly třídních učitelů v jednotlivých třídách jsou uvedeny v tabulce č. 11.

Na **gymnáziu** vnímá většina žáků všech tříd edukační styl třídního učitele jako záporný edukační vztah a ostatní vztahy v kombinaci se silným a středním edukačním řízením (styl 2). Co se týká jednotlivých dimenzí zvláště, tak většina žáků z tříd 6A, 7A a 9A vnímá edukační vztah učitele jako rozporný a většina žáků 8A vnímá edukační vztah s třídním učitelem jako záporný. Edukační řízení vnímá většina žáků ze všech tříd gymnázia jako silné.

Na **základní škole** vnímá většina žáků tříd 6A, 6B, 6C, 7B, 8A a 9A edukační styl třídního učitele jako záporný edukační vztah a ostatní vztahy v kombinaci se silným a středním edukačním řízením (styl 2). Ve třídách 7A, 8B a 9B hodnotí většina žáků edukační styl třídního učitele jako záporný edukační vztah a ostatní vztahy v kombinaci se slabým edukačním řízením (styl 6). Co se týká jednotlivých dimenzí, tak většina žáků z 6A, 6B, 6C a 9B vnímá edukační vztah s třídním učitelem jako rozporný, třídy 7A, 7B, 8A a 9A jako záporný a v 8B ho polovina žáků vnímá jako rozporný a polovina jako záporný. Většina žáků z třídy 6A, 6B, 6C a 8A hodnotí edukační řízení třídního učitele jako silné a většina žáků z třídy 7A, 7B, 8B, 9A a 9B hodnotí toto řízení jako slabé.

Tyto výsledky jsou v rozporu s tím, jaký edukační styl učitele podle výzkumů žáci nejvíce oceňují. Podle výzkumů Gillernové (2013) žáci druhého stupně základní školy nejvíce oceňují u učitelů kladný edukační vztah v kombinaci se silným edukačním řízením. Tento styl se však podle žáků, kteří se účastnili tohoto výzkumu k diplomové práci, u jejich třídních učitelů vůbec nevyskytuje. Otázkou je, čím to je? Důvodem může být přílišná kritičnost žáků ve vývojovém období druhého stupně základní školy, jelikož, jak již bylo zmíněno v teoretické části, v tomto období se mění postoj žáků k učitelům jako k autoritám: *„Zpravidla bývají nahlíženy kritičtěji, adolescenti projevují snahy o nich diskutovat, a pokud je vnímají jako příliš formální a ze strany učitelů sice vyžadované, avšak jimi samotnými nedodržované, neakceptují je“* (Krejčová, 2011, s. 96). Dalším důvodem mohou být nedostatečné pedagogické a sociální kompetence třídních učitelů zkoumaných tříd.

Dále, jak také bylo zmíněno v teoretické části, edukační styl učitele nelze hodnotit jako „dobrý“ nebo „špatný“, ale jeho efektivita souvisí s konkrétními žáky, s konkrétní situací a také s konkrétním vyučovacím předmětem. Ve třídě 8B učí třídní učitel přírodní vědy a ve třídě 9B učí anglický jazyk a zeměpis a žáci tyto učitele hodnotí jako záporný edukační vztah a ostatní vztahy v kombinaci se slabým edukačním řízením (styl 6), což potvrzuje výzkumy Gillernové (2006; 2007; 2013), že učitelé přírodních věd a jazyků podle žáků vykazují právě tento edukační styl. Navíc všichni třídní učitelé na základní škole „učí“ žáky etickou výchovu. Gillernová zjistila, že učitele „výchov“ byli charakterizováni mimo jiné i záporným, středním

či rozporným edukačním vztahem v kombinaci se slabým řízením, což odpovídá třídám 7A, 8B a 9B (Gillernová, 2006; 2007; 2013).

Pomocí třetí výzkumné otázky bylo zjišťováno, **jak se edukační styly třídních učitelů odrážejí v klimatu školních tříd na gymnáziu a na základní škole**. Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 12.

Výsledky ukázaly, že čím je edukační vztah učitele vnímán jako kladnější a požadavky jako vyšší, tím je vnímaná vyšší opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům a možnost diskutovat během výuky. Dále je zajímavé, že čím víc vnímali žáci v tomto výzkumu edukační vztah jako záporný, tím byl rovný přístup učitele vnímán jako vyšší.

Pozitivní souvislost mezi vnímanou oporou od učitele, jeho rovným přístupem a kladným edukačním vztahem učitele potvrzuje předešlé výzkumy (např. Benová, 1972 cit. dle Pilařová, 2018; Jakoubková, 2013; Vágnerová, 2012), které zjistily, že žáci druhého stupně při popisu ideálního učitele uváděli nejčastěji na prvním místě vlastností učitele spravedlnost, objektivitu, laskavost a kladný postoj k žákům. Dále tyto výsledky potvrzují také výsledky Klema a Connella (2009) a Raufeldera (2013), že na žáky má pozitivní vliv, když cítí zájem a oporu z učitelovy strany. Můžeme tedy říct, že čím kladněji je vnímán edukační vztah učitele, tím lepší jsou ve třídě tyto aspekty klimatu školní třídy.

Poslední výzkumná otázka se soustředila na to, **jak se liší souvislost edukačních stylů třídních učitelů a klimatu školních tříd na gymnáziu a na základní škole**. Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 13.

Podle výsledků platí na **obou školách**, že čím kladněji vnímají žáci edukační vztah učitele, tím vyšší vnímají oporu od učitele, rovný přístup učitele k žákům a možnost diskutovat během výuky. Dále je zajímavé, že čím více vnímají vztah jako záporný, tím vyšší vnímají oporu od učitele. Co se týká požadavků ze strany učitele, tak čím jsou vyšší, tím více vnímají žáci přístup učitele jako rovný, možnost diskutovat během výuky jako vyšší a vyšší je i snaha žáků učit se.

Na **gymnáziu** navíc výsledky ukazují, že čím více vnímají edukační vztah jako záporný, tím vyšší vnímají spolupráci mezi sebou, vyšší je také přenos naučeného mezi školou a rodinou a dění o přestávkách, naopak se vyskytuje menší preference soutěžení mezi žáky. Co se týče spolupráce, je možné, že tím, že žáci vnímají edukační vztah učitele spíše záporně, tím více spoléhají na sebe navzájem, a proto je spolupráce vyšší. Co se týká dění o přestávkách, vyšší hodnoty ukazují, že přestávky nejsou pouze časem pro odpočinek, ale naopak se ve třídě mohou vyskytovat nepříjemné situace a záporný edukační vztah učitele je může podporovat. Podle výsledků se ve třídách na gymnáziu objevuje menší preference

soutěžení ze strany žáků a vyšší hodnota u dění o přestávkách ve chvíli, kdy žáci vnímají vyšší požadavky ze strany učitele. Ve chvíli, kdy žáci vnímají vyšší volnost ze strany učitele, tak vnímají rovný přístup učitele jako menší a preference soutěžení ze strany žáků se zvyšuje.

Na **základní škole**, mimo dříve uvedených výsledků, jsou lepší vztahy mezi spolužáky, když vnímají edukační vztah učitele jako kladnější, ale i zápornější a požadavky jako vyšší. Je možné, že kladný edukační vztah podporuje dobré vztahy mezi žáky, avšak záporný edukační vztah je může také utužit, jelikož jsou žáci více nuceni vyhledávat kladné vztahy mezi sebou. Čím více vnímají žáci edukační vztah jako záporný, tím více vnímají přístup učitele jako rovný a možnost diskutovat během výuky jako větší. Žáci na základní škole navíc ještě vnímají vyšší oporu od učitele ve chvíli, kdy vnímají jeho požadavky jako vyšší.

Co se týká **limitů** tohoto výzkumu, lze mezi ně zařadit limity, které souvisí s použitými metodami, tedy dotazníky. Mohlo dojít ke zkreslení odpovědí ze strany žáků. Na základě některých výsledků lze také uvažovat o tom, že ve chvíli, kdy měli žáci druhého stupně možnost anonymně hodnotit svého třídního učitele, tak byli kritičtější, než jsou v reálu. Z čehož vyplývá další limit, a to nemožnost se doptat na další otázky. Určitým nedostatkem je také to, že v obou případech, ať už u zjišťování klimatu školních tříd nebo edukačních stylů učitelů, se jedná pouze o subjektivní hodnocení fenoménů žáky.

Tím se také dostáváme k **návrhům na další výzkum** těchto problematik. V rámci této diplomové práce, a vzhledem k položeným výzkumným otázkám, byly použity výsledky pouze jedné části dotazníku zjišťujícího edukační styl učitele. Další části dotazníků je možné zpracovat, popřípadě provést navíc kvalitativní výzkum na dané téma a podat tak komplexnější pohled na danou problematiku. Bylo by také možné zařadit dotazníky, které se zaměřují na posouzení zjišťovaných problematik z pohledu učitelů a výsledky následně porovnat s hodnocením žáků.

I vzhledem k limitům této diplomové práce věřím, že výsledky jsou pro **aplikaci ve školní praxi** zajímavé. Ať už jako zpětná vazba pro školy, které se výzkumu účastnily, tak i pro ostatní školy a především pro vedení a učitele těchto škol. Výzkum potvrdil, že třídní učitel má poměrně velký vliv na některé aspekty klimatu ve školní třídě. Zájem o to, jak učitelé působí na žáky, tedy jaké styly při vyučování preferují, by mělo být považováno za významnou součást toho, jaké vztahy mezi žáky, tedy klima školních tříd, se ve třídách vyskytují.

Závěr

V této diplomové práci jsem se pokusila zmapovat pohled žáků na problematiku klimatu školní třídy ve vztahu k edukačnímu stylu třídního učitele. Výzkumy se často zabývají tím, jak učitel působí na žáky v rámci vzdělávání, avšak pouze zlomek výzkumů se zabývá psychologickými souvislostmi toho, jaký vliv má učitel na vztahy mezi žáky v dané třídě a na jejich spokojenost.

V teoretické části jsem se věnovala především dvěma základním tématům – klimatu školní třídy a edukačnímu stylu učitele. U školní třídy jsem se zaměřila na její strukturu, dynamiku a vývoj, dále na vývojové období žáků druhého stupně základní školy – rané adolescenty a na pojmy prostředí, atmosféra a klima školní třídy. Klima školní třídy bylo dále rozvinuto a pozornost byla soustředěna na pozitivní klima školní třídy, diagnostiku, výsledky výzkumů, faktory, které klima školní třídy ovlivňují a aktéry, kteří v něm hrají důležitou roli. U edukačního stylu pak byla popsána interakce mezi učitelem a žáky, byly zde shrnuty modely jednotlivých edukačních stylů a také výsledky v oblasti učitelské profese.

Na teoretickou část navazuje část výzkumná, ve které je představen kvantitativní výzkum, který byl zaměřen na hledání vztahů mezi edukačním stylem třídního učitele a klimatem školní třídy. Z výsledků vyplývá, že to, jaký edukační styl převažuje u konkrétního třídního učitele, má vliv na klima v dané školní třídě. Třídní učitel má vliv především na to, jak žáci dané třídy vnímají oporu z jeho strany, jak vnímají jeho přístup jako rovný, dále jeho edukační styl ovlivňuje, jak žáci vnímají možnost diskutovat během výuky a také to, jaké mezi sebou mají žáci ve třídě vztahy. Čím kladněji vnímají žáci svého třídního učitele, tím pozitivnější jsou zmíněné aspekty klimatu ve školní třídě.

Je zřejmé, že tím, jak probíhá interakce mezi učitelem a žáky, jak učitel vystupuje, jak s žáky komunikuje, jak využívá své pedagogické kompetence a podobně, ovlivňuje žáky nejen jako jednotlivce, ale i jako skupinu a má velký vliv na některé aspekty klimatu školní třídy.

Seznam použité literatury

- Alberts, A., Elkind, D., & Ginsberg, S. (2007). *The personal fable and risk-taking in early adolescence*. Journal of Youth and Adolescence.
- Behar-Horenstein, L. S., Mitschell, G. S., Notzer, N., Penfield, R., & Eli, I. (2006). *Teaching Style Beliefs Among U.S. and Israeli Faculty*. Journal of Dental Education, 70(8), 851-856.
- Braun, R. (2007). *Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5.- 6. února 2007: téma: Možnosti a meze ovlivňování rizikového chování na školách*. Olomouc: V nakladatelství Albert vydala katedra psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-7326-117-7.
- Braun, R. (2003). *Školní třída, její vedení a diagnostika. Interní materiál*. Praha: AUDENDO.
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0176-2.
- Britzman, D. (Ed.). (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: State University of New York Press.
- Carroll, M. J. (2006). *An Investigation into Students' Perceptions of Multicultural Classroom Environment in Queensland Catholic Secondary Schools* (Doctoral Dissertation). Virginia: Australian Catholic University, School of Education.
- Caselmann, Ch. (1970). *Wesensformen des Lehrers: Versuch einer Typenlehre (4th ed.)*. Stuttgart: Klett.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV-nakladatelství.
- Čáp, J. (2001). *Psychologie výchovy*. In: Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál. 245-362. ISBN 80-7178-463-x.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-807-3672-737.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- Davis, H. A. (2003). *Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development*. *Educational Psychologist*. Vol. 38, no. 4, 207-234. ISSN 0046-1520.
- Dvořák, P. (2014). *Sociální dovednosti učitelů angličtiny v edukačních interakcích na středních školách* (disertační práce). UK, Praha, FF.

- Evans, C. (2004). *Exploring the relationship between cognitive style and teaching style*. Educational Psychology, 24(4), 509-530.
- Evans, C., Harkins, M. J., & Young, J. D. (2008). *Exploring teaching styles and cognitive styles: evidence from school teachers in Canada*. North American Journal of Psychology, 10(3), 567-582.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 124. ISBN 978-80-7367-471-7.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Fischer, B., & Fischer, L. (1979). *Styles in Teaching and Learning*. Educational Leadership, 36(4), 245–254.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Fraser, J. B., McRobbie, C. J., & Fisher, D. L. (1996). *Development, Validation and Use of Personal and Class Form a New Classroom Environment Instrument*. New York: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Galton, M., Simon, B., Croll, P., Jasman, A., & Willcocks, J. (1980). *Inside the primary classroom*. London; Boston: Routledge & K. Paul.
- Gillernová, I. (2006). *Edukační styly učitele očima žáků*. Příspěvek prezentovaný na 2. konferenci Škola a zdraví, Brno. Staženo 18. 4. 2019 z [http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konferen ce 2006/sbornik 2006/pdf/038.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konferen%20ce%202006/sbornik%202006/pdf/038.pdf)
- Gillernová, I. (2007). *Proměny edukačního prostředí dospívajících*. In: Humpolíček, P., Svoboda, M., Blatný, M. (2007). *Sociální procesy a osobnost*. Brno: MSD, 112-121. ISBN 978-80-7392-016-6.
- Gillernová, I. (2012). *Principy evaluace činností učitele*. In: Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 251-257. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-679-0.
- Gillernová, I. (2012). *Vztah žáka a učitele a možnosti jeho poznávání*. In: Mertin, V. & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 260-283. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-679-0.
- Gillernová, I. (2013). *Edukační styly učitelů*. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Roč. 10, č. 10, 30-36. ISSN 1214-8679.
- Gillernová, I., & Horáková Hoskovcová, S. (2012). *Sociální procesy a vztahy ve škole*. In: Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 17-32. ISBN 978-80-247-3472-9.

- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2011). *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-41-5. Staženo 18. 4. 2019 z http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/18_Interakce_ucitele_a_zaka.pdf.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style*. San Bernardino: Alliance Publishers.
- Grecmanová, H. (2003). *Metody klimatu současné školy*. In: Holoušová, D., Tomanová, D., & Chráska, M. (2003). *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11.konference ČPdS: 14. - 15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj. ISBN 80-730-2064-5.
- Hrabal, V. (1989). *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 198. ISBN 80-042-2149-1.
- Hunt, G., Wiseman, D., & Touzel, T. J. (2009). *Effective teaching: preparation and implementation*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.
- Jakoubková, I. (2013). *Osobnost učitele* (diplomová práce). Staženo 18. 4. 2019 z: <https://theses.cz/id/b548ws/00172861-620185141.pdf>
- Janíková, M. (2009). *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-183-6.
- Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2992-3.
- Janoušek, J. (1986). *Metody sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Ježek, S. (2012). *Vztahy s dospělými mimo rodinu*. In: Macek, P., & Lacinová, L. (2012). *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 81-97. ISBN 978-80-87474-46-4.
- Kaplan, E. J., & Kies, D. A. (1995). *Teaching styles and learning styles: Which came first?*. *Journal of Instructional Psychology*, 22(1), 29-33.
- Klapilová, S. (2001). *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-669-8.
- Kleibeuker, S. W., Koolschijn, P. P., Jolles, D. D., Schel, M. A., Dreu, C. W., & Crone, E. A. (2013). *Prefrontal cortex involvement in creative problem solving in middle adolescence and adulthood*. *Development Cognitive Neuroscience*.
- Kohoutek, R., & Ouroda, K. (2000). *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM, 19 s. Item. Společenské vědy. ISBN 80-7204-176-2.
- Kohoutek, R. (2009). *Typologie osobnosti učitelů*. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online blog]. Staženo 18. 4. 2018 z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Grada. 226. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4734-743.

- Kyriacou, Ch. (2007). *Essential teaching skills*. 3rd ed. Cheltenham, U.K.: Nelson Thornes. 150. ISBN 978-074-8781-614.
- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. 164. ISBN 978-80-262-0052-9.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. 368. ISBN 80-247-1284-9.
- Lašek, J. (1995). *Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a v učiteľskom zbore*. Pedagogická revue. ISSN 1335-1982.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudemus. ISBN 80-7041-088-4.
- Levine, L. E., & Munsch, J. (2016). *Child development from infancy to adolescence*. Los Angeles: Sage.
- Lidická, J. (2009). *Psychologické charakteristiky edukačního prostředí dospívajících*. (nepublikovaná diplomová práce). UK, Praha, FF.
- Linzey, G. (1959). *On the classification of projective techniques*. Psychological Bulletin, 56, 158–168.
- Macko, T. (2018). *Edukačné štýly učiteľov stredných škôl a možnosti ich zisťovania* (bakalářská práce). UK, Praha, FF.
- Mareš, J. (2001). *Sociální klima školy*. In: Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 581-596.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- Martínez, R. S., Aricak, O.T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., & Nellis, L. (2011). *Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition*. Journal of Youth and Adolescence.
- Mertin, V. (2012). *Rozhovor*. In: Mertin, V. & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 67-75. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Opendakker, M.C., & Van Damme, J. (2006). *Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice*. Teaching and Teacher Education, 22(1), 1-21.

- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers.
- Pilařová, T. (2018). *Pohled žáků druhého stupně na ideál učitele/učitelky* (bakalářská práce). UK, Praha, Pdf.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). *School as a Context of Early Adolescents' Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings*. *The Elementary School Journal*. Vol. 100, no. 5, 443-471. ISSN 0013-5984.
- Rogol, A., Roemmich, J., & Clark, P. (2002). *Growth at puberty*. *Journal of Adolescent Health*.
- Rybičková, M. (2003). *Klima třídy očima žáků a třídního učitele*. In: Sborník konference ČPdS Klima současné české školy. Brno:Konvoj.
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 390. ISBN 80-7367-124-7.
- Sternberg, R., & Williams, W. M. (2002). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 616. ISBN 03-210-1184-8.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Šírová, E. (2012). *Využití moderní techniky pro poznávání dovedností učitele*. In: Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 284-295. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Hermann, E., & Regner, N. (2013). *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání [online]*. (2009) Staženo 18. 4. 2019 z http://www.msmt.cz/file/10098_1_1/download
- Students' perception of "good" and "bad" teachers, results of a qualitative thematic analysis with German adolescent*. Staženo 18. 4. 2019 z <https://www.researchgate.net/publication/49283733>
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
- Tematická metodická zpráva č. 6. RAMPS*. Nedatováno, bez uvedení autora. Staženo 18. 4. 2019 z http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1538-7.

- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. SBN 978-80-246-2153-1.
- Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc. ISBN 80-706-7161-0.
- Wright, T. (1987). *Roles of teachers and learners*. New York: Oxford University Press.
- Zarrett, N., & Eccles, J. (2006). *The passage to adulthood: challenges of late adolescence*. New Directions for Youth Development.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing.

Seznam grafů

Graf č. 1 Rozložení výzkumného souboru z hlediska typu škol	55
Graf č. 2 Rozložení výzkumného souboru z hlediska tříd	55
Graf č. 3 Rozložení výzkumného souboru z hlediska pohlaví	56
Graf č. 4 Rozložení posuzovaných učitelů z hlediska pohlaví	56
Graf č. 5 Profil percentilových skóre pro třídy gymnázia	60
Graf č. 6 Profil percentilových skóre pro třídy základní školy	60

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Struktura výsledného dotazníku (Mareš & Ježek, 2012, s. 15)	49
Tabulka č. 2 Reliabilita škál dotazníku Interakce učitele a žáků: Žák o učiteli (Gillernová & Krejčová, 2011, s. 22).....	50
Tabulka č. 3 Kombinační kategorie edukačního vztahu (Gillernová, 2012).....	51
Tabulka č. 4 Kombinační kategorie edukačního řízení (Gillernová, 2012).....	52
Tabulka č. 5 Kombinační kategorie edukačních charakteristik interakce žáka a učitele (Gillernová, 2012).....	52
Tabulka č. 6 Rozložení počtu žáků z hlediska typu školy, stupně třídy a pohlaví žáků a pohlaví třídních učitelů a vyučovaného předmětu.....	57
Tabulka č. 7 Percentily škál klimatu školních tříd.....	59
Tabulka č. 8 Přehled středních hodnot edukačního stylu učitele v jednotlivých třídách.....	61
Tabulka č. 9 Edukační vztahy třídních učitelů v jednotlivých třídách.....	62
Tabulka č. 10 Edukační řízení třídních učitelů v jednotlivých třídách.....	63
Tabulka č. 11 Edukační styly třídních učitelů v jednotlivých třídách.....	65
Tabulka č. 12 Souvislost mezi klimatem školní třídy a komponentami edukačního stylu učitele.....	66
Tabulka č. 13 Souvislost mezi klimatem školní třídy a komponentami edukačního stylu učitele na gymnáziu a na základní škole.....	68

Příloha 1. Dotazník Klíma školní třídy a normy dotazníku

Příloha 1 – dotazník pro žáky Klíma školní třídy

Moje odpovědi se týkají (jméno učitele nebo učitelky),
který/která v naší třídě vyučuje (jméno předmětu).

U všech následujících faktorů je používána škála:

1	2	3	4	5
Nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím

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

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

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, nepřehlídí mě.	1	2	3	4	5

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

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

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

Děni 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

Dále pokračují volitelné faktory – budou závislé na tom, zdali je bude chtít škola prověřit (dozvědět se postoje žáků k otázkám obsaženým ve faktorech). Informace, které faktory škola využije, se budou získávat v „Prostředí pro uzpůsobení dotazníku Klima školní třídy podmínkám školy“.

Možnost 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 ním/ni 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

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

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. Víím, 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. Víím, jak moc musím pracovat, abych předmět úspěšně zvládl/a.	1	2	3	4	5

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

12 NORMY

Percentilové normy pro všech 11 škál, jsou uvedeny v tabulkách 7A a 7B. Tabulku 7A používáme pro třídy na základní škole (zejm. 6. – 9. ročník) a tabulku 7B pro třídy na středních školách a odborných učilištích. Normy pro základní školu lze orientačně využít i pro 5. nebo 4. ročník. Vyšší počet tříd v normalizačním vzorku umožnil u základních škol stanovit i hodnoty 1. a 99. percentilu. U středních škol jsou stanoveny hodnoty pouze 5. – 95. percentilu.

Při práci s normami vyhledáme hodnotu třídního mediánu ve sloupci pro danou škálu klimatu třídy a v prvním sloupci na tomtéž řádku odečteme přibližnou percentilovou hodnotu.

Použijeme-li jako příklad výsledků třídy, jejíž výsledky jsou zobrazené boxplotem na obrázku 2, pak u 1. škály jsme naměřili medián 4,00, což je na první pohled poměrně vysoká hodnota na škále od 1 do 5. V tabulce 7A si můžeme vyhledat, že medián 4,00 odpovídá 40. percentilu. To znamená, že přibližně 40 % tříd dosáhlo mediánu 4,00 nebo nižšího a přibližně 60 % tříd dosáhlo vyššího mediánu³. Medián 4,00 je sice vysoká hodnota, avšak ve srovnání s ostatními třídami jde o běžnou, možná spíše nižší hodnotu.

Tab. 7A. Normy pro třídní medián škál klimatu třídy na ZŠ ($N_{\text{trída}}=178$)

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

Tab. 7B. Normy pro třídní medián škál klimatu třídy na SŠ a SOU ($N_{\text{trída}}=64$)

Percentilové skóre	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
5	3,53	2,91	2,32	2,98	2,77	2,81	1,01	2,38	2,92	3,57	1,90
10	3,60	3,10	2,61	3,41	2,89	2,92	1,09	2,88	3,03	3,68	2,06
20	3,75	3,29	3,01	3,89	3,04	3,06	1,25	3,01	3,22	3,75	2,29
30	3,86	3,40	3,34	4,04	3,14	3,15	1,35	3,20	3,36	3,86	2,44
40	3,93	3,50	3,61	4,20	3,27	3,23	1,44	3,42	3,43	3,94	2,55
50	3,99	3,61	3,73	4,43	3,38	3,31	1,53	3,63	3,49	3,99	2,64
60	4,06	3,69	3,83	4,64	3,41	3,38	1,60	3,77	3,55	4,07	2,75
70	4,16	3,77	3,94	4,76	3,60	3,46	1,70	3,87	3,62	4,14	2,88
80	4,29	3,85	4,08	4,87	3,63	3,57	1,85	3,96	3,76	4,20	2,98
90	4,42	3,95	4,29	5,00	3,80	3,74	2,04	4,21	3,93	4,29	3,13
95	4,55	4,28	4,59		3,92	4,14	2,28	4,46	4,15	4,34	3,22

3. Zatím jsme nenashromáždili dostatek dat pro stanovení specifických norem pro tento typ tříd. Z analýz plyne, že mladší žáci hodnotí klima svých tříd pozitivněji než žáci na druhém stupni ZŠ. Proto použití norem pro druhý stupeň vede k mírně optimističtějším, nadhodnoceným závěrům.

Příloha 2. Dotazník Interakce učitele a žáků: Žák o učiteli a normy dotazníku

Příloha 1 Dotazník interakce učitelů a žáků

Ve škole trávíme mnoho času, osvojujeme si řadu vědomostí a dovedností z různých školních předmětů, jsme v kontaktu se spolužáky a samozřejmě s učiteli. Ve škole se můžeme cítit příjemně i nepříjemně, můžeme se do školy těšit, nebo se naopak trápit tím, že „tam musíme chodit“. Setkáváme se s učiteli laskavými, přísnými, netrpělivými, náladovými, s těmi, kteří věří v rozvoj žáka i s těmi, kteří vidí spíše jeho nedostatky. Chceme-li přispět k tomu, aby školní prostředí bylo příjemné, musíme mít informace a znát názor každého žáka.

Zamysli se proto prostřednictvím uvedených tvrzení a otázek nad svým učitelem a podle vlastní zkušenosti s ním posuď uvedené situace. Veškeré dotazování je anonymní, učitel se dozví pouze výsledky, jejich autoři mu zůstanou neznámí. Podle vlastní zkušenosti s tímto učitelem posuzuj uvedené situace, které ve škole při vyučování běžně nastávají. Zvaž a rozhodni se, zda s určitým projevem chování u tohoto učitele se setkáváš: rozhodně ano, zčásti ano, spíše ne, jistě ne; a klikni do příslušného políčka. Je důležité, abys vyjádřil/a svůj opravdový názor otevřeně ke všem uvedeným situacím.

rozhodně ano zčásti ano spíše nejistě ne

1. Často se s námi směje.
2. Povídá si se žáky i o tématech, která se netýkají vyučování.
3. Je trpělivý.
4. Věří ve zlepšování žáků, věří jejich schopnostem a dovednostem.
5. Když něčemu nerozumím, rozhodně se mohu zeptat.
6. Křičí na žáky.
7. Dává poznámky, ukládá tresty.
8. Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním.
9. Je náladový, má-li špatnou náladu, je nepříjemný.
10. Připomíná neúspěchy žáků či jejich chyby z dřívější doby.
11. Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly.
12. Dokáže navodit skutečně pracovní prostředí.
13. Tomu, co po mně učitel chce, dobře rozumím.
14. Podporuje vlastní názor žáků.
15. Opravdu rozumí svému předmětu, zná zajímavosti a novinky.
16. Často řeší maličkosti, ale podstatné záležitosti málokdy.
17. Jeho vyučovací hodina je chaotická, nemá řád.
18. Většinou známkuje dosti mírně.
19. Vyrušuje-li někdo ze žáků při vyučování, příliš si toho nevšímá.
20. Spokojí se s každým vysvětlením nesplněného úkolu.
21. Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat.
22. Vyjadřuje porozumění každému žákovi.
23. V jeho vyučovacích hodinách je příjemná atmosféra.
24. Dovede pomoci a vysvětlit látku třeba i po vyučování.
25. Projevuje o žáky opravdový zájem, snaží se každého poznat.
26. Dovede žáky zesměšňovat, ironizovat.
27. Spěchá na odpověď, nenechá žáka odpověď si rozmyslet.
28. Je mu jedno, jak žáci zvládají řešení problémů mezi sebou, nechává to na nich.
29. Z jeho hodin mám strach, protože je při nich nepříjemná atmosféra.
30. Projevuje vůči žákům nadřazený postoj.
31. Podporuje spolupráci žáků v různých oblastech.
32. Dovede látku vysvětlit několika způsoby, aby tomu všichni rozuměli.
33. Stanoví pravidla, která dodržujeme my i on sám.
34. Zapojuje se do hodin, aktivizuje žáky, zadává zajímavé úkoly.
35. Je žáky respektován.
36. V jeho vyučovacích hodinách je nuda.
37. Odkládá písemné i ústní zkoušení (někdy ani nevíme, proč).
38. Většinou přejde bez povšimnutí, když žáci nesplní zadaný úkol.
39. Často se „nechá ukecat“, podlehne naléhání žáků (a změní svůj plán pro výuku).
40. Je nedochvilný.

41. Je tolerantní, dovede dát žákovi „druhou šanci“.
42. Má pochopení pro vztahy mezi žáky a situaci ve školní třídě.
43. Rád dává dobré známky či jiné kladné hodnocení.
44. Je-li potřeba, umí žákům naslouchat.
45. Bere vážně názory či náměty žáků.
46. Občas používá nadávky či vulgární slova vůči žákům.
47. Nevím, co a kdy od něho můžu čekat, je nevyzpytatelný.
48. Často žáky kritizuje, ale neříká, jak co dělat správně.
49. Prosazuje svou moc bez ohledu na žáka či situaci ve třídě.
50. „Drbe“, vynáší informace o jednotlivých žácích ze třídy do třídy či ostatním učitelům.
51. Vyvolává diskusi žáků a řídí ji tak, že se něco nového dozvíme.
52. Jeho vyučovací hodiny mají jasnou strukturu i cíl.
53. Během jedné vyučovací hodiny se hodně dozvíme, naučíme.
54. Dovede flexibilně přizpůsobovat hodinu potřebám žáků a celé třídy.
55. Jeho vyučovací hodiny jsou různorodé, zvládneme hodně činností.
56. Svá rozhodnutí často vysvětluje stanovisky školy, „schovává se za ředitele“.
57. Pokaždé chce od žáků něco jiného, aniž by dopředu vysvětlil, co bude požadovat.
58. Je pravda, že se nic nestane, když nedoneseme domácí úkol nebo zadané pomůcky.
59. Z chování učitele je často zřejmé, že si neví rady.
60. Chová se tak, že nemotivuje žáky k lepším výkonům, proto se v jeho vyučovacích hodinách nemůžeme moc snažit.

Restandardizace škál dotazníku (2016)

Analýza distribuce základních škál dotazníku poskytla následující převodní tabulku hrubých skóre na percentilovou stupnici. Pro účely implementace nových norem do programového systému je analogická tabulka uvedena v příloze 1.

Tab. 5.: Transformace hrubých skóre škál (EV, PO, VO) na percentily

EV				PO		VO	
HS	%	HS	%	HS	%	HS	%
< -38	0	0	18	15	0	15	1
-38	1	1	19	16	1	16	2
-37	1	2	20	17	1	17	3
-36	1	3	21	18	1	18	5
-35	1	4	22	19	2	19	8
-34	1	5	24	20	2	20	11
-33	1	6	25	21	2	21	15
-32	1	7	27	22	3	22	20
-31	2	8	28	23	4	23	25
-30	2	9	29	24	4	24	30
-29	2	10	31	25	5	25	35
-28	2	11	33	26	5	26	41
-27	3	12	34	27	6	27	46
-26	3	13	36	28	7	28	52
-25	3	14	38	29	8	29	58
-24	4	15	39	30	9	30	63
-23	4	16	41	31	10	31	67
-22	4	17	43	32	11	32	72
-21	4	18	45	33	13	33	76
-20	5	19	48	34	14	34	79
-19	5	20	50	35	16	35	82
-18	5	21	52	36	18	36	85
-17	6	22	54	37	20	37	88
-16	6	23	57	38	22	38	90
-15	6	24	59	39	25	39	92
-14	7	25	62	40	28	40	93
-13	7	26	64	41	31	41	94
-12	8	27	66	42	33	42	95
-11	9	28	68	43	36	43	96
-10	9	29	71	44	40	44	97
-9	10	30	73	45	44	45	98
-8	11	31	76	46	48	46	98
-7	11	32	78	47	52	47	98
-6	12	33	80	48	56	48	99
-5	13	34	83	49	59	49	99
-4	14	35	84	50	63	50	99
-3	14	36	87	51	68	51	99
-2	15	37	89	52	72	52	99
-1	16	38	91	53	76	53	99
		39	93	54	79	54	100
		40	95	55	83	55	100
		41	97	56	87	56	100
		42	98	57	91	57	100
		43	99	58	94	58	100
		44	99	59	97	59	100
		45	100	60	100	60	100

Příloha č. 3 Neobvyklé hodnoty v jednotlivých škálách klimatu školní třídy

Škála	Škola	Třída	Medián	Q1	Q3	Q3-Q1
DVSS	Gymnázium	7A		3,20		1,60
	ZŠ	7A		3,20		
		8A		3,25		1,15
		8B		3,10		
SSS	Gymnázium	6A			4,20	
		7A			4,20	1,20
		8A			4,30	1,10
		9A			4,60	1,45
	ZŠ	6B			4,20	1,30
		7A		2,50		1,20
		9A		2,40		
VOOU	Gymnázium	9A			5,00	
	ZŠ	6B			4,80	
		7A		2,40		1,30
		8A			4,80	1,15
		9B	2,60	2,20		1,40
RPUKZ	ZŠ	7A		3,10		1,20
		9B	2,80	2,60		1,40
PNMSAR	Gymnázium	7A		2,80		1,00
		8A		2,70		1,20
		9A	3,10	2,60		1,45
	ZŠ	6B			4,80	1,20
		7A		3,10		
		7B		2,85		1,15
		8A		3,05		1,10
		8B		2,85		
		9A		3,00		
9B	2,60	2,40		1,20		
PSZSZ	Gymnázium	6A	3,10	2,80		
		7A		3,00		1,00
		8A		2,20		1,50
		9A		2,35		1,10
	ZŠ	6A		2,80		

		6B		3,00		
		6C		2,55		1,65
		7A	3,00	2,40		1,60
		7B		2,45		1,15
		8A	3,10	2,45		
		8B	2,90	2,65		
		9A	2,80	2,00		
		9B		2,80		
DOP	Gymnázium	8A		1,00		1,38
	ZŠ	8B	3,12		3,25	1,13
		9A		1,00		
MDBV	Gymnázium	6A			4,44	1,19
		8A			4,25	1,50
		9A			4,56	1,62
	ZŠ	6A			4,25	
		6B			4,62	1,24
		7A	2,50	2,12		
		9B	2,50	1,75		1,50
IZ	Gymnázium	6A		2,81		1,44
		7A		2,75		1,25
	ZŠ	6B			4,38	1,13
		6C		2,94		1,12
		7A		2,62		1,13
		8A		2,75	4,38	1,63
		9A		2,50		
		9B		2,50		1,50
SZUS	Gymnázium	7A		3,29		1,00
		8A		3,29		
	ZŠ	8A		3,14		1,50
		8B		3,04		
		9A		3,43		
		9B		3,43		
SZSO	Gymnázium	6A		1,75		
		7A		2,00		1,25
		8A		1,88		1,37

		9A	2,25	1,69		1,81
	ZŠ	6A	2,00	1,75		1,00
		6B			3,75	1,25
		7A		2,00		1,12
		7B			3,94	1,56
		8A		2,25	3,69	1,44
		8B		1,94		1,50
		9A		1,50		1,50
		9B		2,00	4,00	2,00

Pozn: DVSS – dobré vztahy se spolužáky, SSS – spolupráce se spolužáky, VOOU – vnímaná opora od učitele, RPUKZ – rovný přístup učitele k žákům, PNMSAR – přenos naučeného mezi školou a rodinou, PSZSZ – preference soutěžení ze strany žáků, DOP – dění o přestávkách, MDBV – možnost diskutovat během výuky, IZ – iniciativa žáků, SZUS – snaha žáků učit se, SZSO – snaha zalíbit se okolí.