

Interakční styl začínajícího učitele

Natálie Majzlíková

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Natálie Majzlíková**
Osobní číslo: **H17038**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Interakční styl začínajícího učitele**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o interakčním stylu učitele.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pedagogické komunikace.
Stanovení výzkumného problému a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu za pomoci dvou výzkumných nástrojů.
Zpracování, vyhodnocení dat a jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a vypracování doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Köverová, M. (2015). Percepcia interakčného štýlu učiteľa a subjektívna pohoda študentov. *Psychologie a její kontexty*, 6(1), 33-48.
- Simonds, C., & Cooper, P. J. (2014). *Communication for the classroom teacher*. Harlow: Pearson Education.
- Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Šedřová, K., Šalamounová Z., Švaříček R., Sedláček M., Majčík M., & Navrátilová J. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vašíčková, S. (2015). *Správa z merania interakčného štýlu učiteľa. Výskum sprievodných aspektov vzdelávania*. Bratislava: NÚCEM.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 14.4.2022

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užitje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla uděluje svolení bez vázného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá interakčním stylem začínajících učitelů na 1. stupni základní školy. V teoretické části se zaměřuji na vymezení klíčových pojmů, které souvisí s výukovou komunikací a interakcí. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak začínající učitelé popisují interakční styl a jak interakční styl učitele hodnotí žáci ve čtvrtých a pátých ročnících základních škol. Sběr dat probíhal metodou dotazníku QTI. Výzkumu se zúčastnilo celkem 120 respondentů – 6 začínajících učitelek a 114 žáků. Výsledky ukázaly rozdílné hodnoty mezi žáky a začínajícími učitelkami.

Klíčová slova: výuková komunikace, interakce, interakční styl učitele, začínající učitel

ABSTRACT

This dissertation deals with the interaction style of novice teachers at the first level of primary school. In the theoretical part I focus on defining key concepts related to instructional communication and interaction. The aim of the research was to find out how novice teachers describe their interaction style and how the interaction style of the teacher is evaluated by students in the fourth and fifth years of primary school. Data collection was conducted using the QTI questionnaire method. A total of 120 respondents – 6 novice teachers and 114 students participated in the research. The results showed different values between pupils and novice teachers.

Keywords: educational communication, interaction, teacher's interaction style, novice teacher

Chtěla bych poděkovat vedoucímu diplomové práce prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. za odborné vedení, velmi podnětné rady a připomínky ke zpracování diplomové práce. Také bych ráda poděkovala všem začínajícím učitelkám a žákům, kteří mi umožnili realizovat výzkum v základních školách a jejich třídách.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE	14
1.1 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE	15
1.2 PROSTOROVÉ USPOŘÁDÁNÍ TŘÍDY	15
1.2.1 Sálové uspořádání	16
1.2.2 Modulové uspořádání.....	16
1.2.3 Uspořádání do tvaru U	16
1.3 KOMUNIKÁTOR A KOMUNIKANT.....	16
1.3.1 Komunikátor a jeho role.....	16
1.3.2 Komunikant a jeho role	17
1.4 KOMUNIKAČNÍ PRAVIDLA	17
1.5 FUNKCE V KOMUNIKACI.....	19
1.6 ROVINY V KOMUNIKACI	20
2 INTERAKCE UČITEL – ŽÁK	22
2.1 TYPY A FORMY INTERAKCE	22
2.2 VZTAH UČITEL – ŽÁK V INTERAKCI	23
3 INTERAKČNÍ STYL UČITELE	25
3.1 DIMENZE INTERAKČNÍHO STYLU	25
3.1.1 Organizátor.....	27
3.1.2 Pomáhající.....	27
3.1.3 Chápající	28
3.1.4 Vede k zodpovědnosti	28
3.1.5 Nejistý	28
3.1.6 Nespokojený.....	28
3.1.7 Kárající.....	29
3.1.8 Přísný.....	29
3.2 TYPOLOGIE INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE	29
3.2.1 Direktivní	29
3.2.2 Autoritativní	29
3.2.3 Tolerantní a autoritativní.....	30
3.2.4 Tolerantní	30
3.2.5 Nejistý a tolerantní	30
3.2.6 Nejistý a agresivní.....	30
3.2.7 Represivní	30
3.2.8 Učitel dřič.....	30
4 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	31
4.1 CHARAKTERISTIKA ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	31
4.2 PEDAGOGICKÁ PRAXE STUDENTA UČITELSTVÍ.....	32

4.3	PROFESNÍ DRÁHA UČITELE	34
4.4	KOMPETENCE UČITELE	34
4.5	PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ	36
4.5.1	Profesní zátěž učitele.....	36
II	PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
5	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
5.1	CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
5.2	VÝZKUMNÝ SOUBOR	40
5.3	VÝZKUMNÁ METODA	40
5.4	PŘÍPRAVA VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE.....	40
5.5	SBĚR DAT	41
6	VÝSLEDKY INTERAKČNÍHO STYLU ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELEK	42
7	INTERAKČNÍ STYL UČITELEK HODNOCENÝ ŽÁKY	46
7.1	INTERAKČNÍ STYL UČITELEK HODNOCENÝ ŽÁKY VE ČTVRTÉM ROČNÍKU.....	46
7.2	INTERAKČNÍ STYL UČITELE HODNOCENÝ ŽÁKY V PÁTÉM ROČNÍKŮ	49
7.3	SROVNÁNÍ INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE HODNOCENÝ ŽÁKY ČTVRTÉHO A PÁTÉHO ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY	52
8	POROVNÁNÍ INTERAKČNÍHO STYLU HODNOCENÝ ZAČÍNÁJÍCÍMI UČITELKAMI A ŽÁKY	55
8.1	UČITELKA A A JEJÍ ŽÁCI	55
8.1.1	Srovnání sebehodnocení začínající učitelky A a hodnocení žáků.....	56
8.2	UČITELKA B A JEJÍ ŽÁCI	59
8.2.1	Srovnání sebehodnocení začínající učitelky B a hodnocení žáků.....	60
8.3	UČITELKA C A JEJÍ ŽÁCI	62
8.3.1	Srovnání sebehodnocení začínající učitelky C a hodnocení žáků.....	63
8.4	UČITELKA D A JEJÍ ŽÁCI	65
8.4.1	Srovnání sebehodnocení začínající učitelky D a hodnocení žáků.....	66
8.5	UČITELKA E A JEJÍ ŽÁCI.....	69
8.5.1	Srovnání sebehodnocení začínající učitelky E a hodnocení žáků	70
8.6	UČITELKA F A JEJÍ ŽÁCI.....	73
8.6.1	Srovnání sebehodnocení začínající učitelky F a hodnocení žáků	74
	DISKUZE	77
	ZÁVĚR	79
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	81
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	84
	SEZNAM OBRÁZKŮ	85

SEZNAM GRAFŮ	86
SEZNAM TABULEK.....	87
SEZNAM PŘÍLOH.....	88

ÚVOD

Téma diplomové práce je zaměřeno na interakční styl začínajících učitelů na 1. stupni základní školy.

V teoretické části diplomové práce se zabývám vymezením teoretických východisek, které souvisí s interakčním stylem učitele. Především se jedná o komunikaci a interakci mezi učitelem a žáky. Komunikace probíhá mezi učitelem a žákem v rámci vyučovací jednotky, která se uskutečňuje prostřednictvím verbálních a neverbálních prostředků. S komunikací souvisí i uspořádání třídy, které ovlivňuje komunikaci a interakci mezi žáky. Komunikace mezi učitelem a žáky určují role účastníků, tedy učitele a žáků. V komunikaci je důležité zmínit pravidla a funkce komunikace, které jsou součástí komunikace a vyučovací jednotky. S komunikací souvisí interakce, která má své formy a typy, kterými se zabývám v teoretické části. Interakce souvisí s komunikací, kdy účastníci na sebe vzájemně působí během výchovně vzdělávacího procesu. Interakce se skládá z několika modelů, které působí ve výchovně vzdělávacím procesu. V teoretické části uvádím interakční styl učitele, který je podrobně vysvětlen. Dimenze, které uvádím v teoretické části, zmiňuji i v praktické části, aby bylo definováno, co jednotlivá dimenze znamená. Poslední částí teoretické části je začínající učitel, kde popisuji, s čím se začínající učitel setkává na začátku své profesní dráhy a jaké jsou jeho kompetence. V odborné literatuře se můžeme setkat s uvádějícím učitelem, který pomáhá začínajícímu učiteli během prvního roku praxe. Uvádějího učitele v teoretické části neuvádím, protože klíčovým pojmem je pouze začínající učitel.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak začínající učitel popisuje svůj interakční styl na 1. stupni základní školy a porovnat interakční styl učitele hodnocený žáky. Pro zjištění interakčního stylu učitele byl zvolen standardizovaný dotazník QTI, který je určen pro učitele a jejich žáky. Na základě vyhodnocení dotazníků interpretuji celkové výsledky sebehodnocení všech začínajících učitelek. Dále interpretuji výsledky hodnocené žáky čtvrtých a pátých ročníků základních škol, které srovnávám. Zaměřuji se na interpretaci výsledků u jednotlivých začínajících učitelek a jejich žáků, které následně porovnávám.

V diskuzi uvádím celkové shrnutí výsledků mezi začínajícími učitelkami a jejich žáky. Uvádím zahraniční studii, která se zabývá interakčním stylem na 1. stupni základní školy.

Uvádím i českou studii, která se zabývá interakčním stylem učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základní školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE

Komunikaci můžeme definovat v mnoha pojmech. V literatuře se můžeme setkat s pojmem pedagogická komunikace nebo výuková komunikace. Pedagogickou komunikaci Gavora (1988) definuje jako výměnu informací mezi účastníky ve výchovně vzdělávacím cíli. Pedagogická komunikace slouží k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Sklenářová (2013, s. 29) vymezuje pedagogickou komunikaci následovně: „*Pedagogická komunikace je specifickým druhem mezilidské (sociální) komunikace. Jde o komunikaci, jejímž prostřednictvím vychováváme, vzděláváme a sledujeme pedagogické cíle.*“

Pojem komunikace mezi učitelem a žákem Gavora (2005, s. 25) popisuje: „*Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků.*“ Komunikace má tři hlavní funkce, které Gavora (2005, s. 9) uvádí: *dorozumívání, sdělování a výměnu informací*. **Dorozumívání** je nejjednodušší komunikace, znamená pochopení myšlenek. Při **sdělování** jde o informování, podání poznatků a obeznámení svými pocity, postoji a názory. U **výměny informací** můžeme říct, že jeden komunikující vyšle informaci, druhý ji přijme a následně si vzájemně úlohy vymění, informaci vyšle druhý komunikující a první ji přijímá.

Mikuláščík (2010, s. 20) uvádí komunikaci, kterou můžeme shrnout do následujících základních bodů:

- „*komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování;*
- *komunikace je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi, což se projevuje nějakým účinkem;*
- *komunikace je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů;*
- *komunikace je prostředkem pro vytváření a ovlivňování vztahů.*“

Bez komunikace by výuka a učení nebyla možná. Učitel komunikuje se svými žáky, rodiči a kolegy učiteli. Interakce s různými skupinami bude probíhat za méně ideálních okolností, například: učitel s rodiči bude konzultovat chování žáka ve třídě. Učitel si může stěžovat svému kolegovi na nespravedlnost vzdělávacího systému nebo na pracovní zátěž. Simonds & Cooper (2014)

1.1 Výuková komunikace

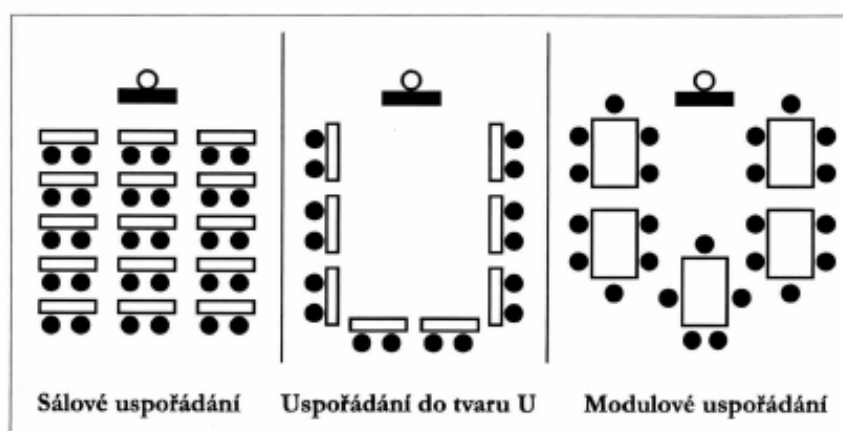
Výuková komunikace podle Šalamounové a Navrátilové (2019, s. 33) je definována: „Výuková komunikace, ať již verbální nebo neverbální, se vždy odehrává v určitém prostoru, který svou velikostí, vybavením, ale například také rozestavením nábytku do jisté míry podmiňuje, jakým způsobem bude komunikace mezi učiteli a žáky probíhat.“

Výuková komunikace je základním prostředkem ve školních třídách, přičemž dochází k vyučování a učení. Nejvíce pozornosti v souvislosti s výukovou komunikací je systematicky věnována především komunikace verbální, tzn. komunikaci, u které dochází prostřednictvím slov, respektive jazyka. Verbální a neverbální komunikaci používají učitelé a žáci. Neverbální komunikace zastává více funkcí u žáků i učitelů. Napomáhá ke koordinaci procesu výuky (vyvolávání, hlášení, napomínání apod.). Neverbální komunikace nás může informovat o výukovém obsahu (ilustrování, upřesňování, doplňování). (Šalamounová & Navrátilová, 2019)

1.2 Prostorové uspořádání třídy

S pojmem výuková komunikace souvisí prostorové uspořádání třídy. Jedná se o určitý typ prostorového uspořádání, který vede ke komunikaci mezi učitelem a žáky. Jiné uspořádání může podporovat komunikaci mezi žáky navzájem.

Prostorové uspořádání třídy se rozlišuje do následujících typů: *sálové uspořádání*, *uspořádání do tvaru U*, *modulové uspořádání*, který uvádím na obr. 1.



Obrázek 1 Typy uspořádání lavic

1.2.1 Sálové uspořádání

Sálové uspořádání v českých školách stále dominuje. Lavice jsou uspořádány do tří řad a v každé řadě stojí čtyři až pět lavic za sebou. Žáci sedí ve dvojicích čelem k tabuli. Celá plocha je zaplněná lavicemi. Volný prostor zůstává před tabulí, kde se pohybuje učitel. Učitel má přehled o tom, co se ve třídě děje, může lehce identifikovat nežádoucí komunikační chování. Slabou stránkou v sálovém uspořádání je, že interakce mezi žáky je omezená. Žáci vidí ze svých spolužáků zejména jejich zátylky. Snadnější komunikace je pouze se sousedem. Pokud žák chce navázat kontakt s jiným spolužákem, musí změnit celkovou pozici těla, případně se otočit. (Šalamounová & Navrátilová, 2019)

1.2.2 Modulové uspořádání

V modulovém uspořádání jsou žáci usazeni okolo stolu ve skupinách, aby na sebe dobře viděli a mohli vzájemně komunikovat. V českých základních školách jsou učitelé schopni modulové uspořádání rychle a snadno vytvořit. Seskupení lavic umožní učitelům jednodušší pohyb do prostoru třídy. Modulové uspořádání je podpůrným prostředkem, jak navodit kooperaci a pocit pospolitosti. (Šalamounová & Navrátilová, 2019)

1.2.3 Uspořádání do tvaru U

Uspořádání do tvaru U je kompromis mezi sálovým a modulovým uspořádáním. Žáci vidí dobře na učitele i na své spolužáky. Uspořádání do tvaru U je považováno za nejefektivnější způsob rozmístění lavic v prostoru učebny. Nevýhodou je požadavek na poměrně prostorově rozměrnou učebnu. S uspořádáním do tvaru U se můžeme v praxi setkávat nejméně. (Šalamounová & Navrátilová, 2019)

1.3 Komunikátor a komunikant

Za účastníky komunikace ve školním prostředí jsou považováni učitelé a žáci, kteří zastupují role komunikanta a komunikátora. Komunikátor je osoba, která sděluje informace nebo předává sdělení. Komunikant přijímá informaci nebo sdělení. V procesu sdělování se mění role komunikátora a komunikanta. (Regec & Stejskalová, 2012)

1.3.1 Komunikátor a jeho role

„Komunikátor vysílá určitou zprávu a většinou předpokládá, že příjemce má podobný systém (jazyk) a repertoár poznatků jako on.“ (Regec & Stejskalová, 2012, s. 15)

Podle Mikulášťika (2010) komunikant je ten, který zkresluje informace, nemusí být informovaný, jeho sdělování může být chaotické. Komunikátor určitým způsobem může domýšlet informace, které mohou být neúplné. Komunikátor do svého sdělení promítá svoji osobnost. Svoji velkou roli hrají zkušenosti, náladovost a postoje komunikátora.

1.3.2 Komunikant a jeho role

„Komunikant je účastníkem komunikace, který informace přijímá.“ (Regec & Stejskalová, 2012, s. 15). Komunikant může vidět a reagovat na informace ihned, ale nejde to ve chvíli, kdy je informace dána písemně.

Mikulášťík (2010, s. 24, 25) uvádí, že komunikant: *„měl by si připravovat otázky, nedomýšlet sdělení, neslyšet v tom, čemu naslouchá, to, co chce slyšet a také nepodléhat vlivu svého postavení z pozice moci – kdy podřízený má zábrany se zeptat a nadřízený si zase může myslet, že je neomylný.“*

1.4 Komunikační pravidla

„Komunikační pravidla jsou osobitým druhem sociálních pravidel. Určují přijatelné a nepřijatelné chování účastníků komunikace.“ (Gavora, 2005, s. 33).

Z hlediska původu Gavora (2005) uvádí komunikační pravidla, která se dělí na kodifikovaná a konvenční. **Kodifikovaná komunikační pravidla** jsou pravidla, která jsou vytvořena společenskou institucí a jsou zveřejněná. Pokud se pravidla porušují, mohou být sankcionována. **Konvenční komunikační pravidla** jsou pravidla, která jsou vžitá a mají zvyklostní charakter. Jedná se např. při pozdravu, při oslovování rodinných příslušníků apod.

Základní charakter pravidel podle Gavory (2005) spočívá ve dvou rovinách – *organizace práce ve třídě a zabezpečení dominantního postavení učitele.*

První rovina, která se týká **organizace ve třídě**. Podle Gavory (2005) pravidla slouží jako regulace a usměrňování chování žáků. Je potřeba, aby žáci pravidla dobře znali a postupně si na pravidla zvykli. Určitá pravidla žákům usnadňují orientaci ve třídě. Podle pravidel žáci vědí, co mají dělat, kdy to mají dělat a jakým způsobem bude jejich činnost ohodnocena.

Gavora (2005) vymezuje druhou rovinu **zabezpečení dominantního postavení role učitele**. Zde platí, že pokud formální skupina má více účastníků, jeden účastník je vždy ten, který vede skupinu. Ve třídě se jedná nejčastěji o učitele z toho důvodu, že učitel je funkčně a společensky nadřazený.

Weimann (1980, in Gavora, 2005, s. 33) vymezuje 5 základních pravidel, které jsou platné pro většinu dialogů v komunikaci mezi účastníky komunikace.

1. **Není dovolené skákat do řeči** – Jedná o soustavné přerušování partnera při projevu a vede k rozbití komunikace. V komunikaci je důležité používat nonverbální signály, jako jsou např. zrakový kontakt, zdvižení ruky apod. Naslouchající dává najevo nonverbálními signály, že chce hovořit.
2. **Není přípustný paralelní hovor dvou lidí** – Při paralelním hovoru dvou lidí je sníženo či znemožněno vnímat informace, které zní od komunikačního partnera.
3. **Partneři se musí v roli hovořícího a naslouchajícího pravidelně střídát** – Pravidlo vyplývá z přechozího. Jeden z účastníků hovoří, druhý naslouchá.
4. **Nejsou přípustné časté a dlouhé pauzy** – Pauzy narušují informační tok. Ticho v přítomnosti dvou partnerů považuje za společensky nevhodné.
5. **Naslouchající dává najevo, že věnuje naprostou pozornost hovořícímu** – Můžeme říci, že jde o nezáměr v komunikaci jednoho z partnerů, která může vést k ukončení komunikace.

Pedagogická komunikace a její průběh je ovlivněn tím, jak jsou ustanovena pravidla, podle kterých účastníci komunikují. Ve školním prostředí se pod pojmem pravidla ukrývá školní řád. Školní řád a jejich pravidla každá škola formuluje ve školním řádu. Školní řád uvádí výčet povinností, které si žáci nedokážou zapamatovat. Pravidla jsou dána i společností, které se nemusí jevit jako významná. Pravidla, která jsou dána výsledkem procesu střetu zájmu mezi učitelem a žákem se dlouhodobě a složitě vyvíjejí. (Nelešovská, 2005)

Celkové vymezení pravidel je komplikovanou a složitou záležitostí. Učitel se má vyvarovat tomu, aby pravidla nebyla vymezena úzce nebo do obecné míry, že ztrácejí vypovídající hodnotu. Podle Nelešovské (2005, s. 31) lze vymežit tři způsoby, jak pravidla vytvářet: „*pravidla hodnotí učitel; o pravidlech rozhodují žáci; žáci vytvářejí pravidla společně s učitelem.*“

1.5 Funkce v komunikaci

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 25, 26) vymezují šest funkcí pedagogické komunikace, kterými jsou:

- „zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti (Charaš, 1979 in Mareš & Křivohlavý, 1995);
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí (Vyskočilová, 1991 in Mareš & Křivohlavý, 1995);
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy (Leont'jev, 1979 in Mareš & Křivohlavý, 1995);
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků (Helus, 1990 in Mareš & Křivohlavý, 1995);
- je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě (Gavora a kol., 1988 in Mareš & Křivohlavý, 1995);
- konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu (Kuzmima, 1976; Kan-Kalik, 1979 in Mareš & Křivohlavý, 1995).“

Funkce komunikace popisuje i Mikuláščík (2010). Jednotlivé funkce komunikace nejsou jednoznačné, často se překrývají. Rozdělení umožňuje pochopit význam v těchto základních dimenzích: **Funkce informativní** – předávání informací, faktů, dat mezi lidmi. **Funkce instruktivní** – jedná se o funkci informativní, ale s přídavkem vysvětlení významů, popisu, postupu, organizace, návodu, jak něco dělat, jak něčeho dosáhnout. **Funkce přesvědčovací** – působí na jiného člověka se záměrem změnit jeho názor, postoj, hodnocení nebo způsob konání. **Funkce posilovací a motivující** – jde o posilování pocitů, sebevědomí, vlastní potřebnosti, o posilování k něčemu. Funkce posilovací a motivující patří i do funkce přesvědčovací. **Funkce zábavná** – v této funkci jde o to pobavit, rozesmát, vyplnit čas komunikováním, které vytváří pocit pohody a spokojenosti. **Funkce vzdělávací**

a výchovná – specificky uplatňovaná zejména prostřednictvím institucí. **Funkce socializační a společensky integrující** – vytváření vztahů mezi lidmi, sblížení, navazování kontaktů, posilování pocitu sounáležitosti a vzájemné závislosti. Komunikace závisí na naší společenské úrovni, v jakých společenských segmentech se nacházíme. Každá společenská vrstva má poněkud odlišný způsob komunikace. **Souvztažnost** – informace jsou dávány do určitých souvislostí, které nám pomáhají lépe je pochopit a vstřebat. **Funkce osobní identity** – na úrovni osobnosti, pro JÁ je komunikace velmi důležitou aktivitou. **Poznávací funkce** – souvisí úzce s funkcí informativní. To je pojetí spíše z pohledu komunikátora i komunikanta. Umožňuje sdělovat si každodenní zážitky, vzpomínky a plány. **Funkce svěřovací** – slouží ke zbavování se vnitřního napětí, k překonávání těžkostí, sdělování důvěrných informací, většinou s očekáváním podpory a pomoci. **Funkce úniková** – je důležitá v okamžicích, kdy máme všeho „až nad hlavu“, chceme si s někým pohovořit, odreagovat se.

1.6 Roviny v komunikaci

V komunikaci mezi učitelem a žáky můžeme rozlišovat několik rovin. Gavora (1988) uvádí tři roviny:

- **Obsahová rovina** je podle Gavory (1988) tvořena pedagogickými informacemi. Pedagogickou informaci můžeme označit jako fakt, všechny sémantické údaje, které směřují k dosažení výchovně – vzdělávacího cíle. Pedagogická informace se rozčleňuje na *kognitivní, afektivní a regulativní informaci*. **Kognitivní informace** se zaměřuje převážně na rozvoj poznávací stránky osobnosti (rozšiřování vědomostí, zručností a návyků). **Afektivní informace** jsou zaměřené na rozvoj názorů, postojů, motivů, zájmů a potřeb. Poslední informace, která se nazývá **regulativní informace**, zahrnuje organizaci, usměrňování a hodnocení činnosti.
- **Procesuální rovinu** Gavora (1988) charakterizuje jako komunikační činnost, která se dělí podle následujících hledisek. Podle **druhu použitého komunikačního prostředku** se činnosti rozdělují na *verbální* (uplatňování slovního vyjádření) a *neverbální* (používání prostředků jako jsou např. intonace, rytmus a přízvuk, pauzy v řeči, tempo řeči, zabarvení hlasu). Podle **charakteru činnosti** se komunikační procesy dělí na *recepční* (přijímání a vnitřní zpracování informací) a *produkční* (zahrnují procesy, které souvisí s vytvářením a předáváním informací).

Podle **formy** se komunikační procesy rozlišují na *monologické* (komunikační projev jedné osoby) a *dialogické* (komunikační projev dvou a více lidí, kteří si předávají vzájemné informace).

- **Vztahová rovina** podle Gavory (1988) spočívá ve zprostředkování vztahů mezi komunikujícími. Vztahová rovina komunikace je projevující se na začátku komunikace. Volba partnera je na komunikátorovi, který komunikaci zahajuje.

Gavora (2005) uvádí následující modely vztahů v komunikaci učitel a žáci:

- Učitel – žák
- Učitel – skupina žáků
- Učitel – třída
- Žák – žák
- Žák – skupina žáků
- Žák – třída
- Skupina žáků – skupina žáků
- Skupina žáků – třída

Vztahy mezi komunikujícími dochází při výuce, nejčastěji mezi učitelem a žáky a žáky navzájem. Výměna ve vztazích probíhá ve vztahových rovinách, kterými jsou: *vztahy symetrické a asymetrické, vztahy preferenční*. (Sklenářová, 2013)

Vztahy symetrické jsou dány, že učitel má při komunikaci nadřazené postavení, žák má naopak podřazené postavení. Učitel rozhoduje o tom, kdo a s kým bude komunikovat.

Vztahy asymetrické jsou typické pro žáky, mají stejná práva a možnosti, tedy komunikace probíhá na rovnocenné a partnerské rovině.

Vztahy preferenční probíhají ve výuce. Učitel si zvolí konkrétního žáka za svého komunikačního partnera, kterému dá přednost před ostatními. Tímto způsobem učitel dává najevo určitý vztah k vybranému žákovi i ostatním.

2 INTERAKCE UČITEL – ŽÁK

Interakce mezi učitelem a žákem souvisí s mnoha pojmy. Nejčastěji se můžeme setkat s pojmem sociální interakce nebo pedagogická interakce. Interakce úzce souvisí s pojmem komunikace. Při interakci se jedná o vzájemné působení nebo ovlivňování. Gavora (2005, s. 9) uvádí interakci jako situaci, kdy *„jeden člověk působí na druhého za určitým cílem – aby něčeho dosáhl, aby něco podpořil, aby něčemu zabránil apod.“*

V literatuře se můžeme setkat s pojmem sociální interakce. Pojem sociální interakce definuje Vališová a Kasíková (2007, s. 222), která je definována jako: *„něco se mezi účastníky interakce děje, vznikají určité vztahy, které tvoří rovinu styků, tj. setkání.“* Sociální interakci definuje i Mikuláščík (2010), který je nadřazený pojmu sociální komunikace. Pojmy sociální interakci a sociální komunikaci můžeme označit za dva aspekty stejného procesu. Sociální komunikace se více specifikuje jako interakce prostřednictvím verbálních a neverbálních symbolů. (Mikuláščík, 2010)

Čejková (2005) se zabývá možnostmi v pojetí pedagogické interakci v souvislosti se současnými požadavky společnosti na proces výuky a vzdělávání. Uvádí pedagogickou interakci jako jednu z významných složek pedagogického procesu. Pedagogickou interakci ve své studii (Čejková, 2005, s. 62, 63) popisuje jako: *„Pedagogická interakce v novém pojetí vyžaduje určité sociální kompetence učitele.“* V pedagogické interakci je důležitý rozvoj interpersonálních vztahů učitele a žáků.

Autorky Vališová a Kasíková (2007, s. 221) definují pedagogickou interakci: *„Pod pojmem pedagogická interakce budeme chápat vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.“* Do interakce vstupuje řada činitelů, kteří ovlivňují nejen působení učitelů na žáky, působení rodičů na děti a děti navzájem.

2.1 Typy a formy interakce

Podle Holečka (2014, s. 111) interakci mezi učitelem a žákem můžeme rozlišit následovně:

1. **Kooperativní interakce**, která se realizuje na základě spolupráce. Účastníci přijímají jednotný, společný cíl. V kooperativní interakci je nezbytné, aby mezi sebou spolupracovali nejen žáci, ale i učitel.

2. **Kompetitivní interakce** znamená soutěžení mezi účastníky, kteří mají společný cíl, ale pokud cíle dosáhne jen jeden účastník, může druhému znesnadnit to, aby dosáhl cíle.
3. **Konfliktní interakce** je situace, v níž účastníci sledují odlišné cíle, kdy úspěch jednoho účastníka vylučuje úspěch druhého. Učitel si klade cíle, aby žáci ve třídě co nejvíce aktivní, žák ale chce pracovat co nejméně.

Ve vyučování se můžeme setkat s typy pedagogické interakce. Kasíková (1992 in Sklenářová, 2013) rozlišuje následující typy interakčních žánrů:

Interakční žánr diktát – jedná se o diktování zápisu z výkladu. Učitelův projev je redukovaný, heslovitý až monotónní. Interakční žánr není pro žáky užitečný z toho důvodu, že jsou jim předkládány hotové informace. Nemají prostor pro tvořivé, kritické a samostatné myšlení.

Interakční žánr písemné zkoušení – aplikuje se v případě, kdy se žáci naučí dobře psát. V rámci písemného zkoušení dochází k interakci mezi žákem a textem. Žáci v rámci písemného zkoušení mají všichni stejnou šanci.

Interakční žánr propůjčení role – dochází k záměně rolí učitele a žáka. Interakce učitel a žák se mění na interakci žák – žák. Žák přebírá roli učitele ve vymezené části hodiny. Žák vykládá spolužákům nové učivo, které si předem připravil do referátu. Učitel je v pozadí a do dění zasahuje pouze v případě nutnosti.

Interakční žánr soutěžení – v soutěžení efektivně procvičuje a opakuje učivo, motivuje žáky k aktivitě. Učitel zaujímá roli organizátora a měl by zajistit pro všechny stejné podmínky a dbát na to, aby všichni dostali stejnou příležitost vyjádřit se.

Interakční žánr kooperace – hovoří se o kooperativním vyučováním nebo skupinovém vyučováním, kde dochází ke spolupráci mezi žáky navzájem.

2.2 Vztah učitel – žák v interakci

Vzájemná interakce mezi učitelem a žáky je determinujícím prostředkem výchovně vzdělávacího procesu. Kvalita interakce ovlivňuje jeho úspěšnost. Interakce je dvoustranná, účastní se učitel i žáci a chování jedné strany ovlivňuje chování strany druhé. (Vašíčková, 2015).

Mikuláščík (2010) uvádí, že interakce může být v pozitivní podobě realizována jako kooperace, participace, konsenzus, koordinace, akomodace nebo asimilace. Jako negativní podobu uvádí soutěživost (kompetice), rivalitu, segregaci, diskriminaci, konflikt nebo boj.

Podle Gordona (2015) je vztah dobrý mezi učitelem a žákem, pokud zahrnuje 5 znaků: **Otevřenost a transparentnost** – obě strany jsou k sobě upřímné, mohou si důvěřovat. **Zájem** – oba vědí, že si jich druhý člověk cení. **Vzájemná prospěšnost** – interakce není jednostranně prospěšná. **Samostatnost či oddělenost** – umožní růst a rozvíjení osobnosti, tvořivosti a individuality. **Vzájemná spokojenost** – potřeby jednoho, které nejsou uspokojovány na úkor druhého.

Učitelé zaujímají různé postoje ke svým žákům, zejména v závislosti na vědomostech, aktivitě v hodinách a jejich projevech. Mareš (2013) vymezuje čtyři typy postojů učitele vůči žákům:

1. **Žáci, k nimž učitel zaujímá výrazně kladný postoj** – učitel tento postoj zaujímá k velmi aktivním a iniciativním žákům. Jedná se žáky, kteří se aktivně hlásí, odpovídají správně, pracují samostatně a není potřeba pomoc od učitele. Učitel dává žákům prostor mluvit častěji, i přes to, že zájem jeví i ostatní žáci. Učitel je málokdy kritizuje.
2. **Žáci, k nimž učitel zaujímá mírně kladný postoj** – postoj, který učitel zaujímá nejčastěji u žáků, kteří nejsou při vyučování příliš aktivní. Tito žáci se málo hlásí, dopouštějí se malých chyb, ale s těmito žáky nejsou žádné kázeňské problémy. Žáci jsou spíše průměrní a učitel si tyto žáky zařazuje mezi žáky, u kterých má smysl vynaložit energii, aby se zlepšili.
3. **Žáci, k nimž učitel zaujímá neutrální postoj** – učitel zaujímá postoj k žákům, kteří jsou při vyučování pasivní a nehlásí se. Pokud je žák vyvolán, odpovídá většinou správně nebo se snaží odpovědi vymyslet. Žáci jsou v neutrálním postoji, jsou tiší a vyhýbají se kontaktu s učitelem. Výsledky žáků jsou průměrné.
4. **Žáci, k nimž učitel zaujímá záporný postoj** – učitel zaujímá postoj k žákům, kteří jsou při vyučování velmi živí, ruší svým vykřikováním a výuka žáky nezajímá. V hodinách se žáci nehlásí, dopouštějí se chyb a mají sklony k agresivitě. Učitel chování žáků reaguje napomínáním, které zabraňuje pokusit se o zlepšení postojů

3 INTERAKČNÍ STYL UČITELE

Gavora (2005) vymezuje interakční styl jako relativně stálou charakteristiku učitele, která je značně přínosná pro žáky, umožňuje jim předvídat činnost, jednání, reakci učitele a připravit se na ni. Chování učitele může být předvídatelné a naplňovat očekávání žáků. Interakční styl učitele je ovlivněn vnitřními a vnějšími vlastnostmi. **Vnitřní činitelé** jsou především osobní vlastnosti učitele a jeho subjektivní koncepce vyučování. **Vnější vlastnosti** tvoří typ vyučovacího předmětu, věk žáků, ale i specifika jejich chování. Interakční styl učitele se zkoumá dotazníkem QTI (Questionnaire of Teacher Interaction). „*Interakční styl učitele nelze zkoumat izolovaně, je tedy nutné zkoumání v rámci systému učitel – žák.*“ (Dytrtová & Krhutová, 2009, str. 28)

„*Interakční styl učitele je relativně stabilní charakteristika učitele v různých situacích, v různých hodinách; můžeme říci, že vypovídá o jeho zvláštностech, že ho prezentuje.*“ (Mareš & Gavora, 2004, s. 107)

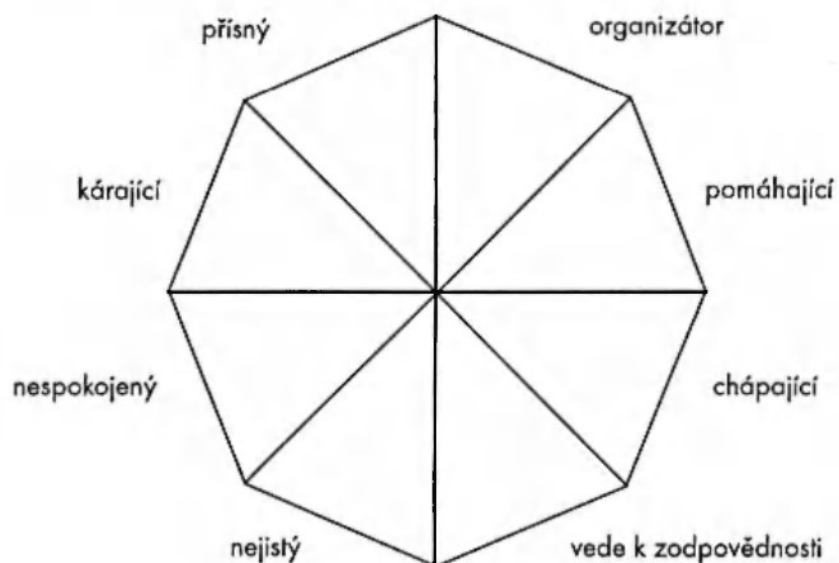
Zaměření na způsob interakce mezi učitelem a žáky v průběhu výuky, tj. na interpersonální aspekt vyučovacího procesu, který představuje relativně novou výzkumnou oblast, která je v psychologii reprezentována studiem percepce učitelova interakčního stylu ze strany žáků i učitelů. (Köverová, 2015)

Interakční styl učitele je charakterizován jako činnost učitele, která je ovlivněna vnějšími a vnitřními činiteli. U každého učitele převládají projevy interakce, které se pravidelně opakují. (Sklenářová, 2013)

3.1 Dimenze interakčního stylu

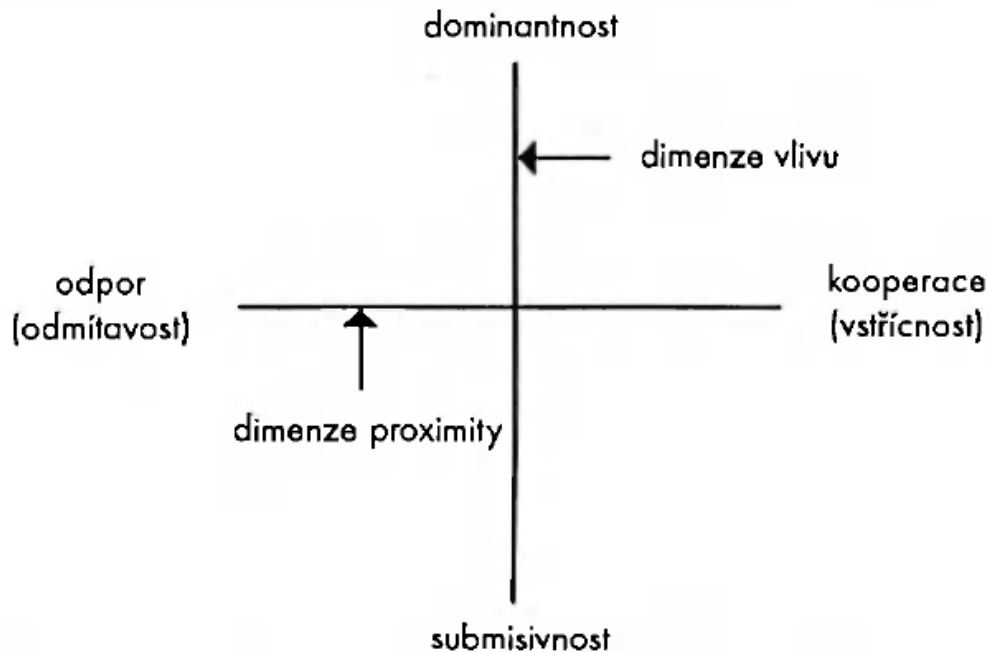
Wubbels a Levy (1993) vymezují osm dimenzí, které tvoří interakční styl učitele. Mareš a Gavora (2004) pracují s dimenzemi: *organizátor (leadership)*, *napomáhající (helping, friendly)*, *chápející (understanding)*, *vede k zodpovědnosti (responsibility, freedom)*, *nejistý (uncertain)*, *nespokojený (dissatisfied)*, *kárající (admonishing)*, *přísný (strict)*.

Gavora (2005) popisuje dimenzi interakčního stylu, který je zobrazen na osmi osách, které společně vytvářejí osmiúhelník. Grafické znázornění pomáhá lépe vidět nejen hodnoty v jednotlivých dimenzích, ale pomáhá pochopit vztahy mezi nimi. Na obr. 2 je uveden osmiúhelníkový graf, který popisuje zmíněnou dimenzi interakčního stylu učitele.



Obrázek 2 Dimenze interakčního stylu učitele

Interakční styl vznikl na základě modelu interpersonálního chování člověka, který sestavil T. Leary (in Mareš & Gavora, 2004). Model interpersonálního chování člověka je uveden na obr. 3. Model je znázorněn na dvou osách. Vertikální osa je označena jako osa vlivu a její póly jsou dominantnost (D) a submisivnost (S). Osa ukazuje míru, do jaké míry se učitelovo chování ve vyučovacích hodinách ovlivňuje nebo určuje chování žáků. Horizontální osa se nazývá proximita, jejími póly jsou odpor (O) a kooperace (C). Osa vyjadřuje, do jaké míry je učitelovo chování odmítavé nebo naopak přátelské.



Obrázek 3 Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky

3.1.1 Organizátor

Organizátor se nachází v dimenzi vlivu dominantnosti. V dimenzi proximity má blíže k ose vstřícnost (kooperace). Podle charakteristiky se jedná o dominantního učitele, ale zároveň je ke svým žákům vstřícný a umí spolupracovat.

Charakteristiku proměnné pro dimenzi *organizátor* Mareš a Gavora (2004, s. 109) vymezují: „upozorňuje, co se bude dít; vede, organizuje, přikazuje, zadává úkoly, určuje postup, stanovuje podobu situací ve vyučovací hodině, vysvětluje, usměřňuje pozornost.“

3.1.2 Pomáhající

Dimenze *pomáhající* se nachází v dimenzi na ose vstřícnost (kooperace). V dimenzi vlivu má blízko k dimenzi dominantnosti. Podle postavení na osách napomáhající učitel je vstřícný a ochotný pomáhat, ale zároveň je jedná o dominantního učitele.

Charakteristika proměnné pro dimenzi *napomáhající* je podle Mareše a Gavory (2004, s. 109) následující: „pomáhá, projevuje zájem, připojuje se k probíhajícímu dění, chová se přátelsky nebo ohleduplně, taktně, dokáže žertovat.“

3.1.3 Chápající

Dimenze *chápací* se nachází na stejné ose jako *napomáhající* na ose vstřícnosti. V dimenzi vlivu má blíže k ose submisivnosti. Podle postavení na osách učitel je vstřícný a není dominantní.

Charakteristiku dimenze *chápací* Mareš a Gavora (2004, s. 109) popisují: „*se zájmem naslouchá, projevuje empatii, dává najevo důvěru a pochopení, přijímá omluvu, hledá způsoby, jak urovnat spory, je trpělivý, je otevřený.*“

3.1.4 Vede k zodpovědnosti

Dimenze *vede k zodpovědnosti*, leží na ose submisivnosti, v dimenzi vlivu má blíže ke vstřícnosti. Učitel je ochotný se podřízovat, a zároveň je vstřícný a schopen spolupracovat.

Bližší proměnná charakteristika pro dimenzi *vede k zodpovědnosti* je podle Mareše a Gavora (2004, s. 109): „*dává prostor pro samostatnou práci; čeká, až se třída odreaguje, dává volnost, svobodu spolu s odpovědností, respektuje návrhy žáků.*“

3.1.5 Nejistý

Nejistý je dimenze, která se nachází na ose submisivnosti a v dimenzi proximity se nachází na ose odmítavosti (odpor).

Podle Mareše a Gavora (2004, s. 109) se jedná o následující proměnnou charakteristiku: „*drží se stranou, nezasahuje do dění; omlouvá se, že vyčkává, jak věci dopadnou; připouští, že chyba může být v něm samotném.*“

3.1.6 Nespokojený

Nespokojený se nachází na ose odmítavosti a v dimenzi proximity, má blízko k ose submisivnosti. Podle názvu dimenze *nespokojený* můžeme říci, že učitel bývá nespokojený a vyžaduje klid ve třídě. Svoji nespokojenost může dávat najevo svému okolí.

Proměnnou charakteristiku pro dimenzi *nespokojený* Mareš a Gavora (2004, s. 109) popisují: „*čeká na ticho, zvažuje důvody pro a proti, vyžaduje klid, dává najevo nespokojenost; tváří se mrzutě, zamračeně, nevrle; stále se vyptává, kritizuje.*“

3.1.7 Kárající

Dimenze *kárající* se nachází v dimenzi proxemity na ose dominantnosti. Podle umístění na osách tento učitel bývá často nespokojený. Ve svých projevech převládá nad ostatními učiteli a žáky.

Proměnná charakteristika pro dimenzi *kárající* Mareš a Gavora (2004, s. 109) uvádějí následující charakteristiku: „*bývá rozzlobený, dovede si žáky „podat“, bývá podrážděný, vzteklý; rád zakazuje, upozorňuje na chyby, kárá, trestá.*“

3.1.8 Přísný

Přísný se nachází v dimenzi dominantnosti, v dimenzi proxemity se nachází na ose odmítavosti. Učitel vyžaduje dodržování pravidel, dokáže si ve třídě udržet klid.

Mareš a Gavora (2004, s. 109) uvádějí následující proměnnou charakteristiku pro dimenzi *přísný*: „*drží žáky zkrátka, kontroluje je, přísně je přezkušuje, známkuje; vynutí si ve třídě ticho, udržuje v hodinách klid; je přísný, trvá na dodržování pravidel a předpisů.*“

3.2 Typologie interakčního stylu učitele

Wubbles a Levy společně se svými kolegy (1993) vytvořili typologii interakčního stylu učitele. Jde o 8 stylů učitele, které charakterizovali. Jedná se o tyto styly: *direktivní* (directive), *autoritativní* (authoritative), *tolerantní a autoritativní* (tolerant and authoritative), *tolerantní* (tolerant), *nejistý a tolerantní* (uncertain and tolerant), *nejistý a agresivní* (uncertain and aggressive), *represivní* (repressive) a jako poslední *učitel dřič* (drudging).

3.2.1 Direktivní

Učitel efektivně dokončuje všechny hodiny včas. Podněcuje diskusi a snaží se udržet zájmy žáků. Tento učitel je přátelský, chápavý. Direktivní učitelé se dokáží občas rozzlobit na žáky a musí celé třídy připomínat, aby v hodině pracovali.

3.2.2 Autoritativní

Autoritativní učitel má na své žáky jasně nastavená pravidla. Pro žáky jsou pravidla srozumitelná, a není potřeba žákům pravidla připomínat. Učitel si své hodiny dopředu

organizuje a plánuje. Autoritativní učitel je nadšen a otevřen potřebám žákům. Žáci považují autoritativního učitele za dobrého učitele.

3.2.3 Tolerantní a autoritativní

Tento učitel dodržuje strukturu hodiny, která podporuje odpovědnost a svobodu žáků. Učitel používá metody, na které žáci dobře reagují. Žákům se hodiny líbí, rádi se do hodin zapojují. Málo se dodržují pravidla, učitel ignoruje drobné vyrušení a spíše se soustředí na hodinu.

3.2.4 Tolerantní

Tolerantní učitel dává žákům možnost, aby pracovali vlastním tempem, ale tato situace může ve třídě vytvořit zmatky. Hodiny jsou nepřipravené a pro žáky tento způsob není podnětný. Na začátku hodiny učitel využívá výklad a nechá žáky pracovat samostatně.

3.2.5 Nejistý a tolerantní

Učitel spolupracuje, ale ve třídě nevykazuje příliš vedení. Tento učitel má o třídu velké obavy, je ochotný opakovaně vysvětlovat učivo žákům, kteří neoposlouchali. Hodiny jsou málo strukturované. Ve třídě toleruje chaos nebo nepořádek ve třídě.

3.2.6 Nejistý a agresivní

Učitel a žáci mají mezi sebou konflikty. Žáci využívají příležitosti k vyrušování a provokují učitele tím, že se smějí a křičí. Ve třídě nejsou sdělována nebo vysvětlena žádná pravidla. Učitel konflikty řeší pomocí trestů nebo zabavováním věcí.

3.2.7 Represivní

Represivní učitel nemá dobře organizované hodiny. Učitel ve třídě nevytváří příjemnou atmosféru. Žáci mají obavy a strach, proto jsou poslušní a pravidla ve třídě dodržují.

3.2.8 Učitel dřič

Učitel dřič bojuje s organizací ve třídě, snaží se mít vše pod kontrolou. Žáci v hodině dokáží udržet pozornost, ale pouze do doby, kdy je učitel motivuje. Učitel se vyhýbá novým metodám, pracuje spíše rutinně.

4 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

4.1 Charakteristika začínajícího učitele

Vítečková (2018, s. 27) definuje začínajícího učitele: „*Jde o učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí.*“ Vítečková (2018) uvádí, že učitelská profese je specifická časovou návazností na školní rok a adaptační období se považuje za první rok praxe.

Začínajícího učitele dle Šimoníka (1995, s. 9) můžeme následně definovat: „*Jako začínajícího učitele je možno označit učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení. První rok ve škole je rokem konfrontace představ a ideálů mladého učitele s mnohdy tvrdou skutečností, rokem konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí.*“

Další definici začínajícího učitele je podle Podlahové (2004) označen jako student vysoké školy na pedagogické fakultě. Začínající učitel je popisován jako mladý, nezralý i nezkušený, nemá plně osvojené a zvládnuté postupy, techniky pro svou práci, ale naopak začínajícího učitele vnímají jako perspektivního, nadějného a nadšeného učitele. Začínající učitel nemá potřebné zkušenosti, ale má něco, co může zkušenějším učitelům chybět. Začínající učitel, který přichází z vysoké školy je nabitý vědomostmi. Předpokládá se, že začínající učitel se bude lépe orientovat v novějších trendech v oblasti výchovy a vzdělávání.

Janík, Wildová, Uličná et al. (2017, s. 7) shrnují, co vypovídá o začínajícím učiteli, které vypovídají z výzkumu v rámci perspektiv: „*Začínající učitelé mohou v souvislosti se vstupem do profese zažívat tzv. šok z reality, který bývá spojován především s nároky kladenými na učitele od prvního dne, tedy tzv. ostrý start, kdy je od nich očekáván plný a profesionální výkon ve všech oblastech.*“ Začínající učitelé mohou zažít i syndrom vyhoření, který není častý u začínajících učitelů. Syndrom vyhoření bývá běžně u učitelů, kteří jsou v posledních fázích profesní dráhy. Hlavními stresory, které stojí za syndromem vyhoření, jsou např. pracovní zátěž, nedostatek sebedůvěry, nutnost vyrovnat se s mnoho

úkoly atd. Tyto faktory mohou vést v důsledku přispívání k odchodu začínajících učitelů z jejich profese. (Janík, Wildová, Uličná et al., 2017)

„Všeobecně se považuje první rok učitelovy práce ve škole za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání.“ (Průcha, 2002, s. 26). Průcha (2002) uvádí, že v zahraničí i u nás se projevuje tzv. *šok z reality (profesní náraz)* u začínajících učitelů, kteří s větším nebo menším překvapením zjišťují, že nejsou připraveni na vše, co od nich práce ve škole vyžaduje. U českých začínajících učitelů, je zjištěno zejména:

Nástupní podmínky, které nejsou vždy příznivé, a velká část začínajících učitelů je zklamána např. nedostatečným materiálním vybavením školy. (Šimoník in Průcha, 2002)

Kultura školy, která má zásadní roli, jak učitel reflektuje své začáteční období profese. (Píšová in Průcha, 2002)

Obtíže začínajících učitelů, které jsou udávány prací s nespívajícími žáky, udržení kázně při vyučování a udržení pozornosti žáků. (Šimoník in Průcha, 2002)

Podle Průchy (2005) se profesní vstup do výkonu povolání mladého člověka odehrává ve všech profesích. V mnoha povoláních se začínající pracovník zaučuje do výkonu profese, pracovní odpovědnost, kterou přebírá postupně a může se spolehnout na kooperaci se zkušenějšími pracovníky. V profesi učitele tomu tak není. Od prvního dne, kdy učitel nastoupí do školy, přebírá všechny povinnosti učitele, plnou odpovědnost za vykonávanou práci, kterou vykonává sám, tzn., že nemá ve třídě nikoho kromě žáků, kdo by mu poradil a pomohl.

4.2 Pedagogická praxe studenta učitelství

Student učitelství a jeho pedagogická praxe je součástí pedagogické přípravy učitelů. Student má možnost poznat školu jako instituci, seznámit se s charakterem práce, kterou bude vykonávat mnoho let. Student učitelství pozná práci učitelského sboru a mezilidské vztahy. Může poznat ekonomické, administrativní, organizační a systémové zákonitosti fungování školy. Co student, praktikant a začínající učitel může a chce poznat především, jsou **žáci a škola**, ale jeho vlastní **schopnost zprostředkovávat poznatky**, které nabyl během studia. (Podlahová, 2002)

„Pedagogická praxe je časové období, během kterého student dostává vzácnou příležitost k učení druhých, k jejich pozorování, diagnostikování a ovlivňování. Je to zároveň období, které slouží k pokusům realizovat vlastní představy o budoucí činnosti, případně k vytvoření představy, pokud ji student ještě nemá.“ (Podlahová, 2002, s. 8)

Student učitelství by neměl pedagogickou praxi chápat jako formální a nezbytné splnění určitého počtu hodin, které odučí pro získání zápočtu. Pedagogickou praxi by neměl chápat jako pouhý nezbytný předpoklad pro získání závěrečného certifikátu o učitelské způsobilosti. *„Rozhodujícím a hlavním momentem ve studentově přístupu k vlastní pedagogické praxi by měla být cílevědomá reflexe školní skutečnosti a sebereflexe vlastních prvních didaktických a pedagogických pokusů.“* (Podlahová, 2002, s. 9)

Podlahová (2002, s. 11) uvádí příklady konkrétních úkolů, zadání a dílčích cílů studentovy činnosti ve škole. Cíle a úkoly můžeme specifikovat následovně:

- snažit se poznat chod a charakter školy jako sociálního a organizačního celku;
- poznat specifiku nejen svého předmětu, ale i ostatních vyučovacích předmětů;
- pozorovat žáky jako jednotlivce i třídu jako sociální skupinu;
- osvojit si základní učitelské dovednosti;
- zvládnout základní didaktické a pedagogické metody, techniky a postupy;
- učit se sledovat žáky nejen po stránce vědomostní, ale i po stránce osobnostní a lidské;
- osvojit si základní dovednosti v pozorování a diagnostické činnosti;
- naučit se reflektovat školní skutečnost i vlastní pedagogickou činnost;
- vytvořit si základ svého budoucího vyučovacího stylu;
- pochopit základy pedagogické komunikace;
- vybudovat si nebo korigovat své představy o budoucí profesi;
- naučit se vnímat a akceptovat atmosféru školy a třídy;
- poznat mechanismy mezilidských vztahů v učitelském sboru.

4.3 Profesní dráha učitele

Učitel během své profesní dráhy na sobě stále pracuje, postupem času se posouvá dál a může se z učitele stát učitel profesionál. Než se začínající učitel stane učitelem profesionálem, trvá to několik let. Období, ve kterém se učitel zdokonaluje, se nazývá profesní dráha učitele. (Buchtová, 2020)

Juklová (2013) uvádí, že učitel se v průběhu své kariéry mění v mnoha ohledech. Učitel se stává zkušenějším, osvojuje si nové dovednosti a poznatky. Dělá věci lépe, rychleji a s větší jistotou. Zároveň učitel může být unavenější, nervóznější a vyhořelý. Mnozí z učitelů mění svá působiště nebo pozice.

Průcha (2002, s. 23, 24) identifikuje profesní dráhy učitele do jednotlivých fází:

- **Volba učitelské profese** – volbou učitelské profese se rozumí motivace ke studiu učitelství.
- **Profesní start** – učitel vstupuje do povolání učitele. V profesním startu je učitel začátečník.
- **Profesní adaptace** – první kroky v učitelském povolání.
- **Profesní stabilizace** – učitel v profesní stabilitě je zkušeným učitelem.
- **Profesní vyhasínání (vyhoření)** – v této fázi může dojít k syndromu vyhoření učitele.

4.4 Kompetence učitele

Pojem kompetence můžeme podle Průchy, Walterové & Mareše (2013, s. 129) charakterizovat následující definicí: „*V pedagogickém pojetí znamená schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejm. v pracovních a jiných životních situacích.*“

S kompetencí souvisí pojem kompetence učitele. Kompetence učitele můžeme definovat: „*Soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační;*

sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobně kultivující.“

„Profesionální kompetence pedagogického pracovníka představuje soubor specializovaných odborných dovedností a osobnostních dispozic, kterými má být určitý člověk vybaven tak, aby mohl správně vykonávat svou profesi.“ (Jedlička, Kořa, & Slavík, 2018, s. 297)

Aggarwal (in Vítěčková, 2018, s. 37–39) uvádí klasifikaci kompetencí učitele. Deset kompetencí jsou identifikovány:

1. *Kontextové* – v této kompetenci má učitel porozumět různým kontextům, jako např. historickému, kulturnímu apod., kde by měl učitel zjišťovat příčiny, které mohou bránit v procesu vzdělávání.
2. *Koncepční* – učitel by měl znát pedagogické trendy, metody a techniky, které mají chápat vývojová stádia žáka.
3. *Předmětově-obsahové* – zvládnout obsah předmětu, identifikovat slabá místa, které je třeba s žáky procvičit, a dále rozvíjet taková místa, které mají poskytnout prostor pro aktivity, individuální a skupinovou práci.
4. *Transakční* – schopnost dosáhnout vzdělávacího cíle efektivně prostřednictvím interakce mezi učitelem a žáky. Učitel v této kompetenci má být schopen vybírat vhodné aktivity, pomůcky a materiál. Také by učitel měl provádět pedagogickou diagnostiku.
5. *Edukační* – schopnost organizovat vzdělávací aktivity s ohledem na dosažení cílů, organizovat společenské a kulturní aktivity, jako je např. ranní shromažďování a oslavy.
6. *Kompetence vztahující se k tvorbě učebního materiálu* – učitel musí být schopný tvořit zajímavé učební pomůcky, rozvíjet textový materiál, zapojovat průběžné hodnocení. Učitel by dále měl být schopný pracovat s materiály, které jsou určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a znevýhodněné žáky. S touto kompetencí souvisí schopnost učitele používat technologie a využívat technologie efektivně.

7. *Hodnotící* – učitel má být schopný průběžně posuzovat a ověřovat úroveň dosažení předepsaných kompetencí a cílů, které jsou stanovené v učebních osnovách. Učitel by si měl vytvářet záznamy o pozorování, analyzovat zvyky, hodnoty a postoje dětí apod.
8. *Organizační* – organizační kompetence zahrnuje dovednost učitele, kterou má dosáhnout za pomoci vysoké kvality vzdělávacího cíle. Učitel by měl mít organizační dovednosti, které se týkají celkové výuky ve třídě.
9. *Kompetence týkající se spolupráce s rodiči* – schopnost získat ke spolupráci a iniciovat jejich zapojení, ale také schopnost diskutovat o různých problémech, které řeší dítě se svými rodiči. Učitel by měl navrhnout řešení.
10. *Kompetence týkající se spolupráce s komunitou a jinými organizacemi* – učitel má usilovat o spolupráci a podporu členů komunit. Měl by být schopen propojovat spolupráci mezi školou a komunitou, ale musí být také schopen pochopit roli komunity v rozvoji školy.

4.5 Problémy začínajících učitelů

Mezi typické problémy začínajících učitelů patří překonávání tradičního důrazu na pouhé vzdělávání, nedostatky se mohou projevat i při výkladu souvislostí mezi poznatky a činnostmi. Mají potíže s navázáním kontaktu se žáky a jejich jazykový projev někdy postrádá spisovnou, logickou a terminologickou správnost, návaznost, přiměřenost, přesnost vyjadřování. Začínající učitelé se dopouštějí chyb při formulaci otázek, pokynů a požadavků na žáky, někdy si nezjistí, zda žáci jejich obecným nebo příliš stručným vyjádřením rozumí. Jako další okruhem problému začínajících učitelů můžeme zmínit potíže s pravidelným rozvržením vyučovací hodiny, s organizací samostatné práce žáků, s výběrem a uspořádáním učiva, volba vhodné vyučovací metody, reakce na chyby žáků a jejich dotazy, které kladou během vyučovací hodiny, ale i potíže s řešením kázeňských přestupků. (Průcha, 2009).

4.5.1 Profesní zátěž učitele

Profesní zátěž učitele má dvě specifika – *vnější* a *vnitřní*. **Vnější** je dána úhlem pohledu na profesi a tlakem, kdo ji vykonává. **Vnitřní** představují vztahové nároky oboru. (Gillnerová & Krejčová, 2012)

Primární zdroje zátěže působí na učitele v prostředí třídy a školy. Učitelé si je uvědomují a snaží se zdroje zátěže ovlivnit. Gillnerová & Krejčová (2012, s. 101) rozčleňují podle interakčních oblastí, které se mohou lišit v činnosti učitele:

- **Interakce učitel a učivo** – interakce představuje náročnost učiva, nárůst poznatků a informací a didaktické potíže, které učitel řeší.
- **Interakce učitel a žáci** – interakce učitel a žáci představují problémy s motivací, pozorností a kázní ve třídě.
- **Interakce učitel a pedagogický sbor** – interakce souvisí s nedostatkem sociální podpory, ocenění a porozumění na pracovišti.
- **Interakce učitel a škola jako specificky organizovaná sociální instituce** – jako příklad může být platové ocenění učitele, časový tlak vyvíjený na jeho práci, nepostačující možnosti odborného růstu a dalšího pracovního postupu.
- **Interakce učitel a rodiče** – v této interakci může docházet k obtížnosti individuálního jednání s rodiči.
- **Interakce učitel a jiné vnější sociální instituce** – nezájem některých institucí o spolupráci se školou a učitelem.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V kapitole se zaměřuji na popis metodologie výzkumu, včetně výzkumných cílů a výzkumných otázek.

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je „Zjistit, jak začínající učitel popisuje svůj interakční styl.“

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jak svůj interakční styl hodnotí začínající učitel.
- Zjistit, jaké jsou rozdíly mezi sebehodnocením interakčního stylu mezi začínajícími učiteli.
- Zjistit, jak interakční styl začínajícího učitele hodnotí žáci.
- Zjistit, jaký je rozdíl mezi hodnocením interakčního stylu začínajících učitelů mezi žáky a žákyněmi.
- Zjistit rozdíly mezi sebehodnocením interakčního stylu začínajícího učitele a jeho hodnocením žáky.

Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka je podle hlavního cíle „*Jak začínající učitel popisuje svůj interakční styl?*“

Dílčí výzkumné otázky:

- „*Jak hodnotí svůj interakční styl začínající učitel?*“
- „*Jaké jsou rozdíly mezi sebehodnocením interakčního stylu mezi začínajícími učiteli?*“
- „*Jak hodnotí žáci interakční styl začínajícího učitele?*“
- „*Jaký je rozdíl mezi hodnocením interakčního stylu mezi žáky a žákyněmi?*“
- „*Jaký je rozdíl mezi sebehodnocením interakčního stylu začínajícího učitele a jeho hodnocením žáky?*“

5.2 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří začínající učitelé čtvrtých a pátých ročníků základních škol ve Zlínském kraji a jejich žáci. Učitelé byli osloveni na základě doporučení ředitelů základních škol. Začínající učitelé jsou třídní učitelé ve čtvrtých a pátých ročnících základních škol. Výběrový soubor tvoří 6 začínajících učitelek ve čtvrtém a pátém ročníku do 5 let praxe a jejich žáci. Celkem se zúčastnilo žáků – 54 dívek a 60 chlapců.

Začínající učitel podle Průchy, Mareše & Walterové (2013) je charakterizován jako učitel, který má vysokoškolské vzdělávání a pedagogickou způsobilost, ale chybí mu pedagogická zkušenost. Pojem začátečnictví se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.

5.3 Výzkumná metoda

V tomto výzkumu byla použita metoda dotazníku. Výzkumný nástroj byl standardizovaný dotazník QTI, který používá dimenze, které jsou popsány výše. Tento dotazník publikovali autoři Wubbels a Levy ve své monografii (1993). Dotazník QTI později Gavora, Mareš a den Brok (2003) adaptovali na slovenské školní prostředí. Mareš a Gavora (2004) zpracovali českou verzi, která byla použita v tomto výzkumu. Byly použity dvě varianty výzkumného nástroje: sebehodnotící dotazník interakčního stylu učitele a dotazník interakčního stylu učitele hodnocený žákem.

Dotazník obsahuje 64 položek, na které žáci nebo učitelé odpovídají pomocí 5 stupňové škály od 0 do 4, což znamená 0 „nikdy“ a 4 „vždy“. Každá z položek je součástí jedné z 8 dimenzí interakčního stylu učitele. Na základě vyhodnocení odpovědí na položky je vytvořen osmiúhelníkový graf, který znázorňuje hodnocení dimenzí v interakčním stylu učitele. Interakční styl učitelů si liší v míře zastoupení dimenzí. Dimenze interakčního stylu jsou více popsány v kapitole 3. 2. Znění položek dotazníku je v příloze č. P III.

5.4 Příprava výzkumného nástroje

Byla k dispozici verze QTI pro 2. stupeň základních škol a střední školy. Protože práce se zabývá interakčním stylem začínajícího učitele na 1. stupni základní školy, musela jsem udělat několik úprav, aby byl vhodný pro začínající učitelé a žáky.

V rámci příprav výzkumu jsem kontaktovala 4 zkušební žáky pátého ročníku na základní škole. Dotazník byl všem žákům dán bez úprav, abych zjistila, zda otázky jsou pro žáky

srozumitelné. Žáci označili nesrozumitelné otázky. Tyto otázky jsem nahradila synonymy, nebo popisem.

Důležitým zjištěním pro mě bylo, že žáci nevěděli, jak škálu dotazníku vyhodnotit. Hodnocení na škále bylo pro žáky obtížné, protože nedokážou hodnotit podle čísel. Proto bylo pro žáky náročné hodnotit na škále 0–4. Po vysvětlení žáci postupně dokázali odpovídat na škále. V první části dotazníku jsem uvedla příklad, který si žáci vyzkoušeli doplnit.

Všichni účastnění žáci měli dostatek času na vyplnění dotazníku. Dotazník měli žáci během 25–30 minut vyplněný.

5.5 Sběr dat

Sběr dat probíhal ve třídách čtvrtého a pátého ročníku na základních školách ve Zlínském kraji.

Dotazník jsem zaváděla osobně za podmínek dodržování protiepidemických opatření. Před začátkem vyplňování dotazníku jsem se začínajícím učitelkám i žákům představila a seznámila jsem všechny s výzkumem. Všechny respondenty jsem ujistila a vysvětila jsem všem, že dotazníky jsou zcela anonymní a nikde nebude uveden název základních škol a jména začínajících učitelek.

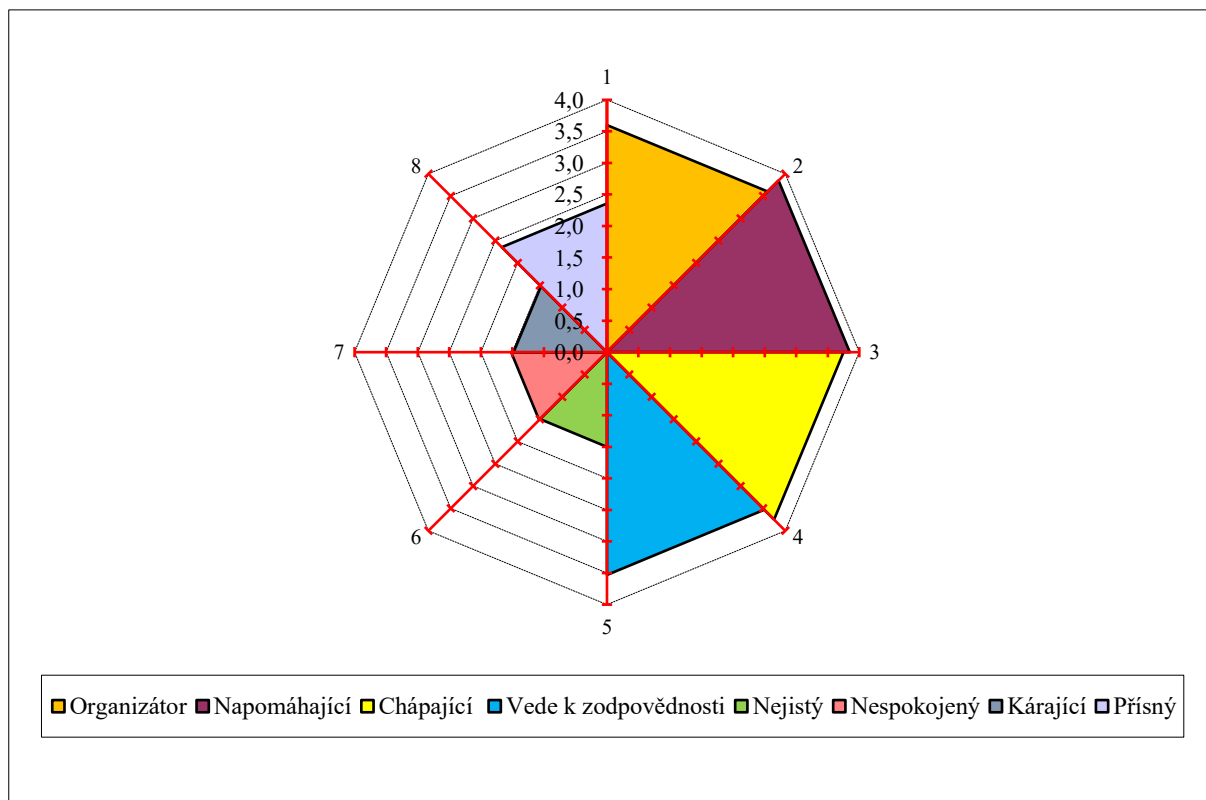
6 VÝSLEDKY INTERAKČNÍHO STYLU ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELEK

V této kapitole se zaměřuji na výsledky a interpretaci celkových výsledků všech začínajících učitelek a jejich sebehodnocení interakčního stylu. Všechny začínající učitelky jsou třídními učitelkami ve čtvrtých a pátých ročnících základních škol ve Zlínském kraji.

Pro lepší představu budu interpretovat sebehodnocení začínajících učitelek v dimenzích interakčního stylu učitele podle *Learyho modelu interpersonálního chování* (in Mareš & Gavora, 2004, s. 109).

Osy podle *Learyho modelu interpersonálního chování* (in Mareš & Gavora, 2004, s. 107) charakterizujeme jako základní členění interakčního stylu. Horizontální osa proxemity nám říká, že začínající učitelky jsou vstřícné.

V grafu 1 můžeme vidět největší hodnocení dimenzí na pravé polovině grafu, kterými jsou *organizátor*, *napomáhající*, *chápatící* a *vede k zodpovědnosti*. Tyto dimenze převyšují nad ostatními dimenzemi, které jsou zastoupeny na levé straně grafu. Podle dimenze vlivu na vertikální ose má nejvyšší zastoupení dimenze *napomáhající*. Na levé straně grafu v ose proxemity vidíme nejvyšší zastoupení v dimenzi *přísný*. Dimenze *kárající* podle sebehodnocení interakčního stylu začínajících učitelek dosahuje nejnižší průměrné hodnoty.



Graf 1 Sebehodnocení interakčního stylu všech začínajících učitelek

Dimenze *organizátor* podle sebehodnocení začínajících učitelek dosahuje průměrné hodnoty 3,60 bodů. Podle odpovědí z dotazníku sebehodnocení začínajících učitelek u položky „Mám přehled o tom, co se v hodině děje“ označily nejčastěji „vždy“ a „spíše ano“. Odlišné sebehodnocení začínajících učitelek se objevilo v položce „Jdu přímo k věci“, v této položce polovina začínajících učitelek označily „vždy“. V ostatních položkách začínající učitelky hodnotily svůj interakční styl stejnými odpověďmi.

Sebehodnocení začínajících učitelek v dimenzi *napomáhající* dosahuje průměrné hodnoty 3,85 bodů. Podle odpovědí se začínající učitelky chovají přátelsky a projevují zájem. U položky „Jsem ohleduplný(á)“ se začínající učitelky hodnotí „vždy“, „spíše ano“. Pouze jedna začínající učitelka v této položce odpověděla „spíše ne“. V položkách, které jsou zahrnuty v dimenzi *napomáhající* se začínající učitelky nejčastěji hodnotí na škále „vždy“ a „spíše ano“.

Podle sebehodnocení začínajících učitelek v dimenzi *chápající* dosahuje průměrné hodnoty 3,75 bodů. V odpovědích otázek v dimenzi *chápající* převažují odpovědi „vždy“ a „spíše ano“. Všechny začínající učitelky projevují empatii, dávají žákům najevo důvěru a pochopení.

Dimenze *vede k zodpovědnosti* podle sebehodnocení začínajících učitelek dosahuje průměrné hodnoty 3,53 bodů. V položce „Změním svůj názor, když žáci uvedou důvody“ se začínající učitelky příliš neshodují. Polovina začínajících učitelek označila „spíše ano“, dvě začínající učitelky hodnotily tuto položku na škále „občas“. Pouze jedna začínající učitelka označila „vždy“. V ostatních položkách se začínající učitelky hodnotí nejčastěji na škále „vždy“, „spíše ano“ a „občas“.

Sebehodnocení začínajících učitelek v dimenzi *nejistý* dosahuje průměrné hodnoty 1,50 bodů. Začínající učitelky v odpovědích položkách nejčastěji hodnotily „spíše ne“ nebo „nikdy“. V žádné položce se neobjevila odpověď „vždy“ a „spíše ano“. V malé míře se objevila odpověď „občas“. V dalších položkách se začínající učitelky hodnotí nejčastěji na škále „občas“, „spíše ne“ a „nikdy“.

Dimenze *nespokojený* podle sebehodnocení začínajících učitelek dosahuje průměrné hodnoty 1,52 bodů. Dimenze *nejistý* dosahuje průměrné hodnoty 1,50 bodů. Rozdílem mezi dimenzemi je 0,02. V položkách sebehodnocení začínajících učitelek v dimenzi *nespokojený* nejvíce převažovaly odpovědi „spíše ne“, „nikdy“ a „občas“. Začínající učitelky nejsou nespokojené ve velké míře.

V dimenzi *kárající* se podle sebehodnocení začínajících učitelek dosahuje hodnoty 1,48 bodů. Všechny začínající učitelky v položce „Mám útočné poznámky“ označily „nikdy“. Odlišné odpovědi se objevily v položce „Mívám špatnou náladu“ a nejvíce převažovala odpověď „občas“ a „nikdy“.

Poslední dimenze *přísný* podle sebehodnocení začínajících učitelek dosahuje průměrné hodnoty 2,36 bodů. Průměrná hodnota 2,36 bodů má nejvyšší zastoupení na levé straně grafu. Začínající učitelky podle položek v dotazníku vyžadují od žáků bezpodmínečnou poslušnost. Začínající učitelky se nejvíce shodují v položkách „Vyžadují bezpodmínečnou poslušnost“ a „Žáci jsou ze mě vystrašení“. V těchto položkách převažují odpovědi „nikdy“ a „spíše ne“. V malé míře se objevují odpovědi „občas“ a „spíše ano“. V položce „Jsem přísný(á)“ se objevují odlišné odpovědi začínajících učitelek. Polovina začínajících učitelek odpověděly na položku „spíše ano“. V této položce se neobjevila odpověď „nikdy“.

V celkovém shrnutí můžeme říct, že začínající učitelky 1. stupně základních škol se hodnotí jako velmi dobré organizátorky, ale i dostatečně napomáhající žákům. Podle

dimenze *napomáhající* můžeme říct, že začínající učitelky v hodinách projevují zájem, chovají se ke svým žákům přátelsky. Nejnižší průměrnou hodnotou se začínající učitelky hodnotí v dimenzi *nejistý*. Začínající učitelky se necítí jako nejisté. Podle odpovědí se začínající učitelky v hodinách necítí zmateně, nejsou stydlivé a není snadné začínající učitelky vyvést z míry. V tabulce 1 uvádím průměrné bodové hodnoty všech začínajících učitelek pro lepší přehlednost.

Dimenze interakčního stylu	Celkové výsledky začínajících učitelek
Organizátor	3,60
Napomáhající	3,85
Chápající	3,75
Vede k zodpovědnosti	3,53
Nejistý	1,50
Nespokojený	1,52
Kárající	1,48
Přísný	2,36

Tabulka 1 Hodnoty dimenzí začínajících učitelek

7 INTERAKČNÍ STYL UČITELEK HODNOCENÝ ŽÁKY

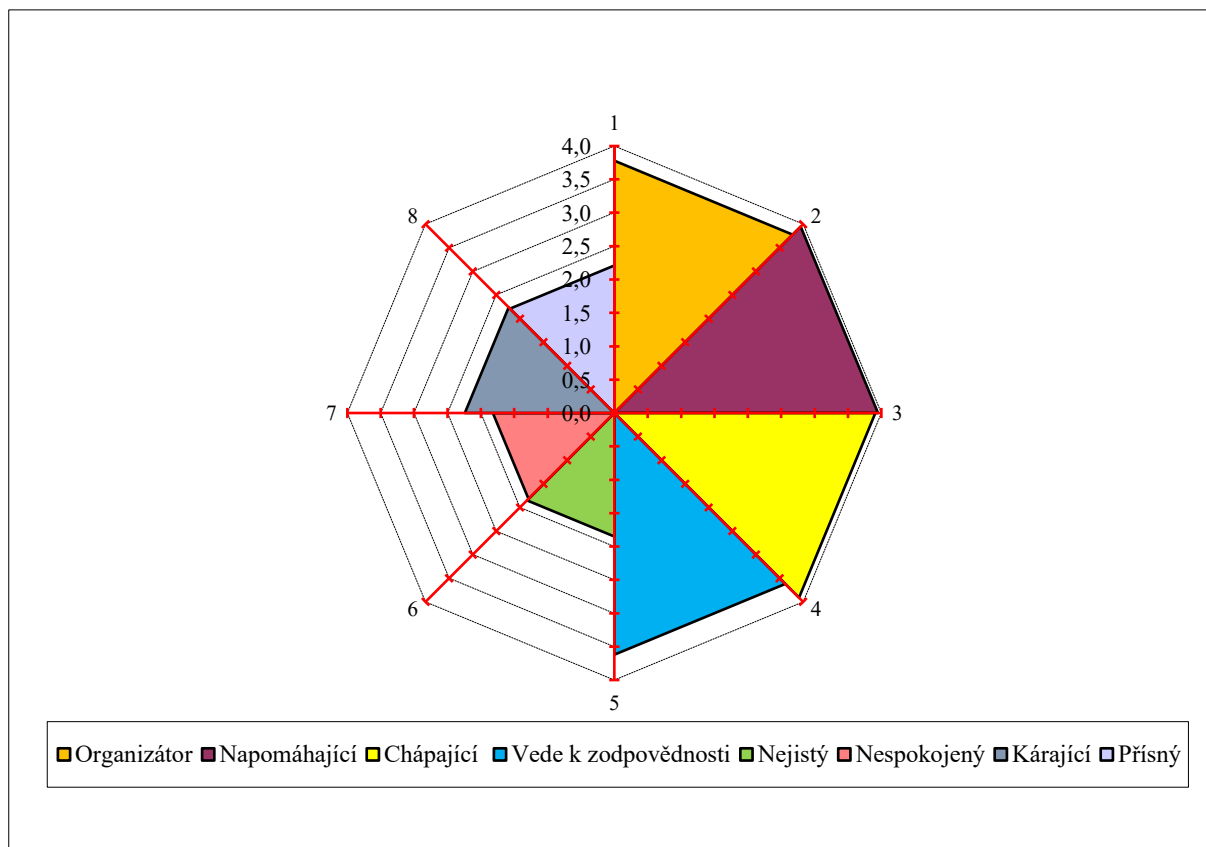
V této kapitole se zaměřuji na interakční styl učitele, který je hodnocený všemi žáky čtvrtých a pátých ročníků základních škol. V první části se věnuji interpretaci výsledků žáků čtvrtých ročníků, kteří hodnotí interakční styl začínajících učitelek. Stejnou interpretaci se věnuji ve druhé části, ale interakční styl učitele, který hodnotí žáci pátých ročníků základních škol. V poslední části se věnuji interpretaci a průměrnými hodnotami žáků čtvrtých a pátých ročníků základních škol, které budu srovnávat.

Podobně jako v předchozí kapitole budu interpretovat dimenze interakčního stylu učitele na základě *Learyho modelu interpersonálního chování* (in Mareš & Gavora, 2004, s. 109).

7.1 Interakční styl učitelek hodnocený žáky ve čtvrtém ročníku

V této části budu interpretovat výsledky interakčního stylu učitele, který je hodnocený žáky čtvrtých ročníků základních škol. Čtvrtý ročník zastupují 3 třídy.

V grafu 2 můžeme vidět výsledky hodnocení interakčního stylu začínajících učitelek, který hodnotili žáci čtvrtých ročníků základních škol. Žáci čtvrtého ročníku základních škol dimenzi *napomáhající* hodnotí nejvyšší průměrnou hodnotou. Nejnižší průměrnou hodnotou na pravé straně grafu dosahuje dimenze *vede k zodpovědnosti*. Dimenze *nespokojený* je podle žáků čtvrtého ročníku základních škol hodnocena nejnižší průměrnou hodnotou na levé straně grafu. V levé části grafu nejvyšší průměrné hodnoty dosahuje dimenze *kárající*.



Graf 2 Interakční styl učitele hodnocený žáky z čtvrtých ročníků

Podle hodnocení žáky čtvrtého ročníku dimenze *organizátor* dosahuje průměrné hodnoty 3,78 bodů. Žáci čtvrtých ročníků hodnotí, že začínající učitelky dokážou hodiny organizovat a upozornit na to, co se bude dít v hodinách.

Nejvyšší průměrné hodnoty, a to 3,95 bodů dosáhla dimenze *napomáhající*. Celkové hodnocení v dimenzi *napomáhající* interakčního stylu začínajících učitelek podle žáků čtvrtých ročníků

Žáci čtvrtých ročníků základních škol hodnotí své začínající učitelky v dimenzi *chápající* průměrnou hodnotou 3,91 bodů. Žáci čtvrtých ročníků v položce „Je trpělivý(á)“ nejčastěji hodnotily „vždy“ a „spíše ano“. V položce „Věří nám“ žáci čtvrtých ročníků nejčastěji odpovídali „vždy“ a „spíše ano“.

Dimenzi *vede k zodpovědnosti* žáci čtvrtých ročníků hodnotí začínající učitelky průměrnou hodnotou 3,62 bodů. Žáci oceňují, že začínající učitelky dávají žákům možnost pracovat samostatně. Začínající učitelky dávají žákům volnost a respektují návrhy žáků.

Dimenze *nejistý* dosahuje průměrné hodnoty 1,85 bodů. Žáci v dimenzi *nejistý* nejčastěji odpovídali na škále „nikdy“, „spíše ne“ a „občas“. Podle žáků se začínající učitelky nedrží stranou, nejsou nejisté a dokáží uznat svoji chybu.

Dimenze *nespokojený* dosahuje průměrné hodnoty 1,82 bodů. Podle odpovědí z dotazníku žáci nejčastěji odpovídali na škále „nikdy“, „spíše ne“ a „občas“. Začínající učitelky nedávají najevo svoji nespokojenost a nekritizují své žáky.

Žáci v dimenzi *kárající* dosahuje průměrné hodnoty, a to 2,24 bodů. V dimenzi *kárající* žáci čtvrtých ročníků v položkách „Je netrpělivý(á)“, „Má útočné poznámky“, „Mívá špatnou náladu“ a „Chová se povýšeně“ hodnotili nejčastěji na škále „nikdy“ a „spíše ne“. Podle žáků jsou začínající učitelky občas rozzlobené, ale nejsou podrážděné.

Poslední dimenze *přísný* dosahuje průměrné hodnoty 2,21 bodů. Žáci čtvrtých ročníků v dimenzi *přísný* v položkách „Vyžaduje od nás bezpodmínečnou poslušnost“ nejčastěji hodnotili na škále „spíše ano“ a „vždy“. V položce „Jeho (její) požadavky jsou velmi vysoké“ se žáci neshodli. V této položce žáci hodnotili začínající učitelky „nikdy“, „spíše ne“ a „občas“. V malé míře se vyskytla odpověď „spíše ano“.

Celkové shrnutí interakčního stylu učitele hodnocený žáky čtvrtých ročníků můžeme říct, že žáci hodnotily své začínající učitelky vysokými průměrnými hodnotami. Žádná z dimenzí není pod hranicí 1,00 bodů. Nejvyšší průměrná hodnota, zastupuje dimenze *napomáhající*. Naopak nejnižší průměrná hodnota, zastupuje dimenze *nespokojený*. Podle žáků se začínající učitelky připojují k probíhajícímu dění, se zájmem naslouchají a jsou otevřené ke svým žákům. Začínající učitelky vyžadují bezpodmínečnou poslušnost. Podle žáků začínající učitelky nemají příliš vysoké nároky. Podle žáků se začínající učitelky nechovají povýšeně.

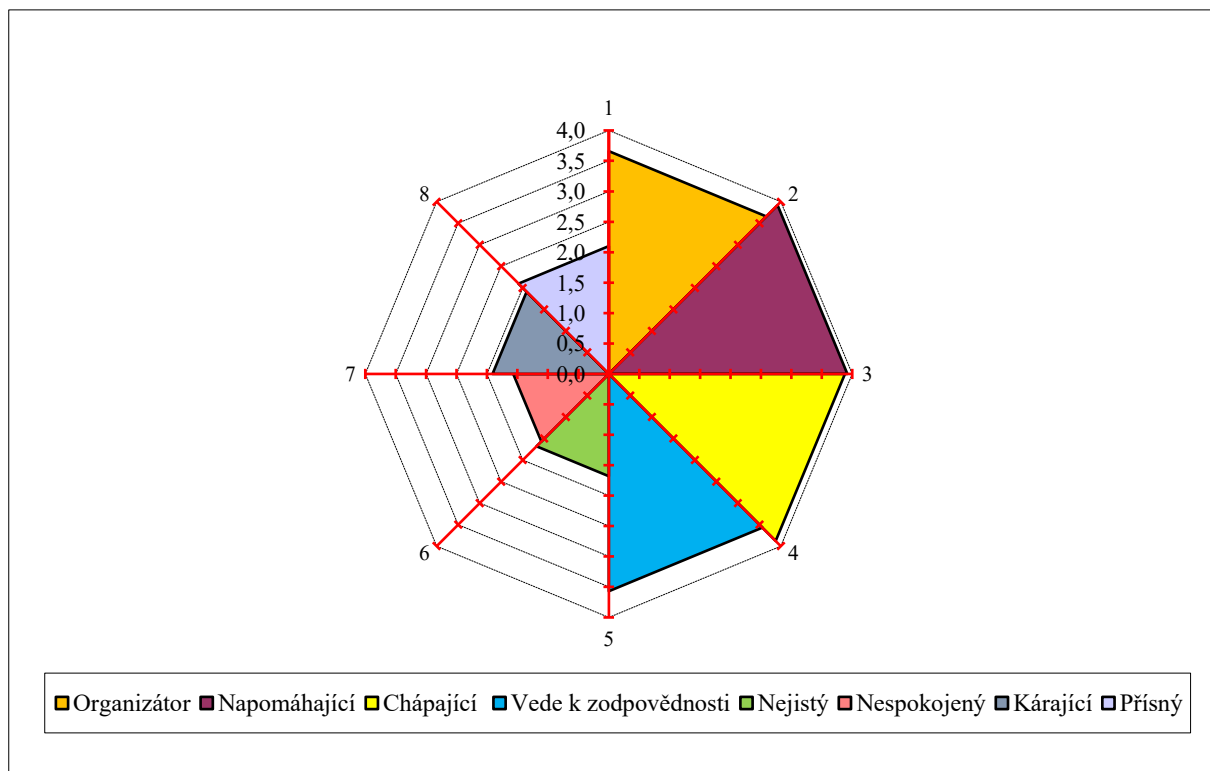
Dimenze interakčního stylu	Celkové hodnoty čtvrtých ročníků
Organizátor	3,78
Napomáhající	3,95
Chápající	3,91
Vede k zodpovědnosti	3,62
Nejistý	1,85
Nespokojený	1,82
Kárající	2,24
Přísný	2,21

Tabulka 2 Hodnoty dimenzí žáků čtvrtých ročníků

7.2 Interakční styl učitele hodnocený žáky v pátém ročníku

V této části budu interpretovat výsledky interakčního stylu učitele, který je hodnocený žáky pátých ročníků základních škol. Pátý ročník základní školy zastupují 3 třídy, stejně jako ve čtvrtých ročnících.

Podle grafu 3 můžeme vidět, jak žáci pátých ročníků hodnotí své začínající učitelky. Na pravé straně můžeme vidět dimenze *organizátor*, *napomáhající*, *chápající* a *vede k zodpovědnosti*. Z uvedených dimenzí nejvyšší průměrnou hodnotou dosahuje dimenze *napomáhající*. Nejnižší průměrnou bodovou hodnotou, dosahuje dimenze *vede k zodpovědnosti*. Na levé straně nejvyšší průměrnou bodovou hodnotu zastupuje dimenze *přísný*. Nejnižší průměrnou bodovou hodnotou podle žáků pátých ročníků dosahuje dimenze *nespokojený*.



Graf 3 Interakční styl učitele hodnocený žáky z pátých ročníku

Podle hodnocení žáků pátých ročníků dimenze *organizátor* dosahuje průměrné hodnoty 3,66 bodů. Žáci v položce „Vyučuje svůj předmět s nadšením“ nejčastěji odpovídali „vždy“, „spíše ano“ a „občas“. V položkách „U něho (ní) se hodně naučíme“, „Učivo vysvětluje srozumitelně“ nejčastěji hodnotili na škále „vždy“ a „spíše ano“. Odlišné odpovědi se objevily v položce „Dává žákům ve třídě hodně svobody“, kterou žáci pátých ročníků hodnotili všemi možnostmi na škále.

Nejvyšší průměrnou hodnotou dosahuje dimenze *napomáhající*, a to 3,92 bodů. Podle průměrné bodové hodnoty žáci pátého ročníku hodnotí své začínající učitelky, které pomáhají, projevují o žáky zájem a se chovají přátelsky.

Druhou nejvyšší průměrnou hodnotou, a to 3,88 bodů dosahuje dimenze *chápající*. Podle žáků jsou začínající učitelky trpělivé, otevřené a jsou empatické.

Podle hodnocení žáky pátých ročníků dimenze *vede k zodpovědnosti* je hodnocena průměrnou hodnotou, a to 3,37 bodů. Žáci v položkách „Dává nám možnost rozhodovat o věcech, které se týkají vyučovacích hodin“ a „Když máme na věc jiný názor, můžeme ho říci“ nejčastěji odpovídali „vždy“, „spíše ano“ a „občas“. V menší míře se vyskytovaly

odpovědi „spíše ne“ a „nikdy“. Začínající učitelky dávají žákům ve třídě prostor pro samostatnou práci a respektují návrhy žáků.

Dimenze *nejistý* podle žáků pátých ročníků dosahuje průměrné hodnoty 1,68 bodů. V položkách „Když neumí odpovědět na otázku, vyhýbá se odpovědi“, „Vypadá, jako by pořád nevěděl(a), co má dál dělat“ žáci odpovídali „nikdy“ nebo „spíše ne“. Žáci pátých ročníků hodnotí začínající učitelky, které se nedrží stranou a zasahují do dění vyučovacích hodin. Pokud začínající učitelky udělají chybu, omluví se a dokážou uznat svoji chybu.

Dimenze *kárající* podle žáků pátých ročníků je hodnocena průměrnou hodnotou, a to 1,91 bodů. V položce „Chová se povýšeně“ všichni žáci odpověděli „nikdy“. V položce „Nenechá nás samostatně se opravit“ se žáci odlišují v odpovědích. Žáci v této položce odpovídali odlišně, a to všemi škálami „nikdy“ až „vždy“.

Dimenze *přísný* dosahuje průměrné hodnoty, a to 2,10 bodů. Podle žáků začínající učitelky občas přísně známkují, vyžadují ve vyučovacích hodinách klid a občas trvají na dodržování pravidel ve třídě.

Celkové shrnutí hodnocení interakčního stylu učitele hodnocený žáky pátých ročníků můžeme říct, že žáci hodnotily své začínající učitelky vysokými průměrnými bodovými hodnotami. Žádná z dimenzí není hodnocena pod hranicí 1,00 bodů. Dimenze *napomáhající* podle žáků pátých ročníků je hodnocena nejvyšší průměrnou bodovou hodnotou. Nejnižší průměrná bodová hodnota podle žáků dosahuje dimenze *nespokojený*.

Dimenze interakčního stylu	Celkové hodnoty pátých ročníků
Organizátor	3,66
Napomáhající	3,92
Chápající	3,88
Vede k zodpovědnosti	3,37
Nejistý	1,68
Nespokojený	1,57
Kárající	1,91
Přísný	2,10

Tabulka 3 Hodnoty dimenzí žáků pátých ročníků

7.3 Srovnání interakčního stylu učitele hodnocený žáky čtvrtého a pátého ročníku základní školy

V této části budu interpretovat a porovnávat průměrné bodové hodnoty žáků čtvrtých a pátých ročníků. Všechny průměrné bodové hodnoty a rozdíly mezi těmito ročníky jsou uvedeny v tabulce 4.

Podle hodnocení žáků čtvrtého ročníku dimenze *organizátor* dosahuje průměrné hodnoty 3,78 bodů. Žáci pátého ročníku dimenzi *organizátor* hodnotili průměrnou hodnotou, a to 3,66 bodů. Mezi ročníky v dimenzi *organizátor* je rozdíl 0,12 bodů. Žáci čtvrtých i pátých ročníků v položce „Vyučuje svůj předmět s nadšením“ odpovídali nejčastěji na škále „vždy“ a „spíše ano“. Podle hodnocení dimenze *organizátor* žáci čtvrtých i pátých ročníků své začínající učitelky hodnotí ve vysokých průměrných bodových hodnotách. Podle žáků jsou začínající učitelky dobrými organizátorkami, které upozorní žáky, co se bude dít v hodinách a učivo umí dobře vysvětlit.

Dimenze *napomáhající* podle žáků čtvrtých a pátých ročníků dosahuje téměř stejných průměrných hodnot, a to 3,95 bodů a 3,92 bodů. Rozdíl mezi ročníky je 0,03 bodů. Žáci čtvrtých i pátých ročníků dimenzi *napomáhající* hodnotí velmi stejnými škálami, nejčastěji „vždy“, „spíše ano“ a „občas“.

Žáci čtvrtých ročníků dimenzi *chápací* hodnotí průměrnou hodnotou 3,91 bodů, žáci pátých ročníků průměrnou hodnotou 3,88 bodů. Podle průměrných bodových hodnot můžeme vidět rozdíl, který je 0,03 bodů. Žáci čtvrtých i pátých ročníků hodnotí, že začínající učitelky empatické a dávají najevo důvěru a pochopení.

Hodnocení žáků čtvrtých ročníků v dimenzi *vede k zodpovědnosti* dosahuje průměrné hodnoty, a to 3,62 bodů. Žáci pátých ročníků dimenzi *vede k zodpovědnosti* hodnotí průměrnou hodnotou 3,37 bodů. Žáci čtvrtých ročníků hodnotí své začínající učitelky vyšší průměrnou bodovou hodnotou než žáci pátých ročníků. Začínající učitelky dávají žákům volnost a dokáží respektovat návrhy žáků.

Dimenze *nejistý* podle hodnocení žáků čtvrtých ročníků dosahuje průměrné hodnoty 1,85 bodů. Žáci pátých ročníků hodnotí dimenzi *nejistý* průměrnou hodnotou, a to 1,68 bodů. Rozdílem mezi ročníky je 0,17 bodů. Žáci čtvrtých i pátých ročníků v dimenzi *nejistý* hodnotili své začínající učitelky nejčastěji na škále „nikdy“, „spíše ne“ a „občas“.

Při srovnání žáků čtvrtých a pátých ročníků v dimenzi *nespokojený* je rozdíl 0,25 bodů. Žáci čtvrtých ročníků hodnotí dimenzi *nespokojený* průměrnou hodnotou, a to 1,82 bodů. Podle žáků pátých ročníků dimenze *nespokojený* dosahuje průměrné hodnoty 1,57 bodů. V položkách „Myslí si, že podvádíme“ a „Myslí si, že toho málo víme“ žáci nejčastěji hodnotili začínající učitelky na škále „nikdy“ a „spíše ne“.

Hodnocení žáků čtvrtých ročníků v dimenzi *kárající* dosahuje průměrné hodnoty 2,24 bodů. Žáci pátých ročníků dimenzi *kárající* hodnotili průměrnou hodnotou 1,91 bodů. Rozdíl mezi žáky čtvrtých a pátých ročníků je 0,33 bodů, který je nejvyšším rozdílem mezi ročníky. Podle žáků čtvrtých ročníků jsou začínající učitelky více rozzlobené, podrážděné a upozorňují na chyby. Žáci čtvrtých ročníků položku „Je netrpělivý(á)“ hodnotili nejčastěji „nikdy“, „spíše ne“ a „občas“. Žáci pátých ročníků tuto položku hodnotili nejčastěji „nikdy“ a „spíše ne“.

Dimenze *přísný* podle hodnocení žáků čtvrtých ročníků dosahuje průměrné hodnoty, a to 2,21 bodů. Podle žáků pátých ročníků dimenze *přísný* dosahuje průměrné hodnoty 2,10 bodů. Žáci čtvrtých ročníků hodnotí dimenzi *přísný* vyšší průměrnou hodnotou než žáci pátých ročníků. V položce „Vyžaduje od nás bezpodmínečnou poslušnost“ žáci čtvrtého ročníku hodnotili všemi škálami, tedy „vždy“, „spíše ano“, „občas“, „spíše ne“ a „nikdy“. Žáci pátých ročníků tuto položku hodnotili nejčastěji „občas“.

Při srovnání interakčního stylu učitele hodnocený žáky čtvrtých a pátých ročníků se v některých dimenzích odlišují. Dimenze *napomáhající* má nejvyšší průměrnou bodovou hodnotu v obou ročnících. Nejnižší průměrnou bodovou hodnotou dosahuje dimenze *nespokojený* ve čtvrtých i pátých ročnících. Mezi žáky čtvrtých a pátých ročníků je největší rozdíl v dimenzi *kárající*.

Dimenze interakčního stylu	Celkové hodnoty čtvrtých ročníků	Celkové hodnoty pátého ročníku	Rozdíl
Organizátor	3,78	3,66	0,12
Napomáhající	3,95	3,92	0,03
Chápající	3,91	3,88	0,03
Vede k zodpovědnosti	3,62	3,37	0,25
Nejistý	1,85	1,68	0,17
Nespokojený	1,82	1,57	0,25
Kárající	2,24	1,91	0,33
Přísný	2,21	2,10	0,11

Tabulka 4 Hodnoty dimenzí čtvrtých a pátých ročníků

8 POROVNÁNÍ INTERAKČNÍHO STYLU HODNOCENÝ ZAČÍNÁJÍCÍMI UČITELKAMI A ŽÁKY

V této kapitole se budu zabývat interpretací výsledků sebehodnocení začínajících učitelek a hodnocení žáků. U každé začínající učitelky a jejich žáků budu interpretovat a porovnávat všechny dimenze.

Stejně jako v předešlých kapitolách jsem interpretovala dimenze interakčního stylu učitele na základě *Learyho modelu interpersonálního chování* (in Mareš & Gavora, s. 109), které budu uvádět i v této kapitole.

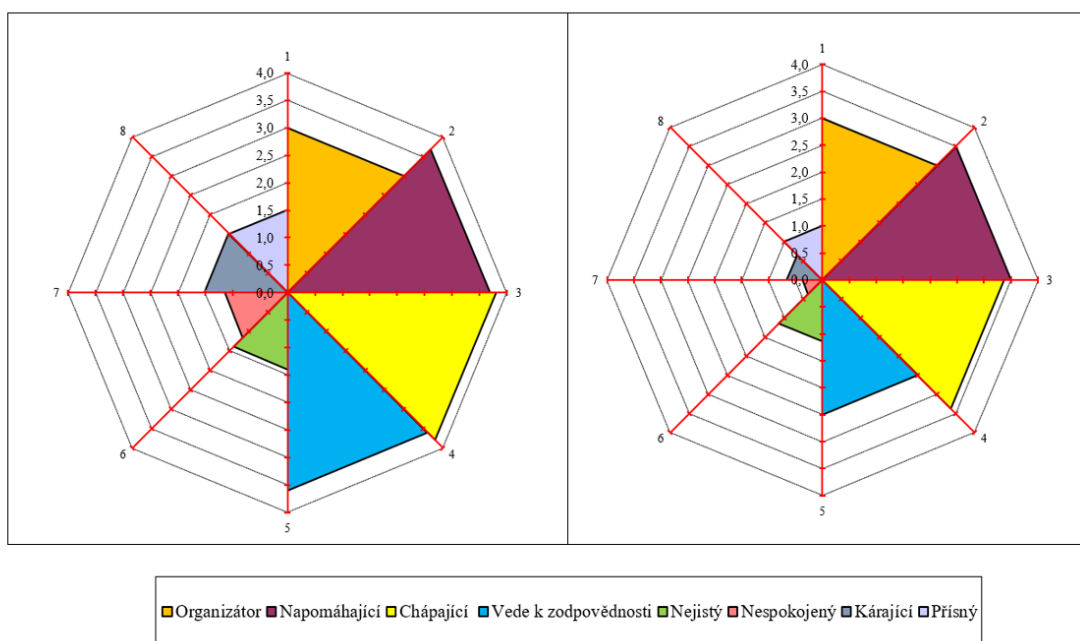
8.1 Učitelka A a její žáci

Levý graf znázorňuje výsledky interakčního stylu učitele hodnocený žáky. Pravý graf znázorňuje výsledky sebehodnocení interakčního stylu začínající učitelky A. Budu interpretovat velikost ploch dimenzí, které jsou zastoupeny v grafech, který hodnotili žáci a podle sebehodnocení začínající učitelky A.

Podle levého grafu, který je hodnocený žáky, je nejvíce zastoupena dimenze *chápaní*, která jednoznačně zaujímá největší plochu z celého grafu. Velkou plochu zabírají i dimenze *napomáhající* a *vede k zodpovědnosti*. Podle žáků je začínající učitelka vstřícná, ale zároveň dominantní. Z levé poloviny grafu nejvyššími hodnotami jsou zastoupeny dimenze *kárající* a *přísný*. Dimenze *nespokojený*, je nejméně zastoupena v levé polovině grafu.

Pravý graf, který je hodnocen začínající učitelkou A, nejvíce je zastoupena dimenze *napomáhající*. Naopak nejmenší plochu v grafu podle sebehodnocení začínající učitelky A zastupuje dimenze *nespokojený*. Podle sebehodnocení začínající učitelky A je vstřícná.

Při porovnání grafů hodnocený žáky a podle sebehodnocení začínající učitelky A můžeme vidět rozdíly, a to ve všech dimenzích, kromě dimenze *organizátor*.



Graf 4 Sebehodnocení interakčního stylu začínající učitelky A a hodnocení žáků

8.1.1 Srovnání sebehodnocení začínající učitelky A a hodnocení žáků

V této části budu interpretovat průměrné bodové hodnoty sebehodnocení začínající učitelky A a hodnocení žáků, které budu porovnávat u každé dimenze. Všechny hodnoty a rozdíly jsou uvedeny v tabulce 5, které jsou uvedeny pro lepší přehlednost.

Dimenze *organizátor* podle sebehodnocení začínající učitelky A dosahuje průměrné hodnoty, a to 3,00 bodů. Hodnocení žáků dimenze *organizátor* má stejnou průměrnou bodovou hodnotu jako u začínající učitelky. Podle položkách „Vyučuje svůj předmět s nadšením“ a „Má přehled, co při hodině děláme“ žáci nejčastěji odpovídali „spíše ano“. Podle sebehodnocení začínající učitelky v těchto položkách učitelka odpověděla „vždy“ a „spíše ano“. Podle odpovědi v dotazníku začínající učitelky i žáků je zřejmé, že začínající učitelka A učivo vysvětluje učivo jasně a srozumitelně.

Dimenze *napomáhající* podle sebehodnocení začínající učitelky dosahuje průměrné hodnoty, a to 3,50 bodů. Podle žáků dimenze *napomáhající* dosahuje průměrné hodnoty 3,70 bodů. Rozdíl mezi začínající učitelkou A a jejími žáky je 0,20 bodů. V položce „Když si nedokážeme s něčím poradit, pomůže nám“ většina žáků odpověděla „spíše ano“. Začínající učitelka A položku „Když si žáci nedokáží s něčím poradit, pomůžu jim“ odpověděla „spíše ano“. Podle odpovědi žáků i začínající učitelky A můžeme říct, že začínající učitelka projevuje zájem o žáky, pomáhá jim a chová se ohleduplně.

Dimenze *chápaající* podle sebehodnocení začínající učitelky dosahuje průměrné hodnoty 3,37 bodů. Podle hodnocení žáků dimenze *chápaající* dosahuje průměrné hodnoty, a to 3,80 bodů. Rozdíl v dimenzi *chápaající* mezi začínající učitelkou A a žáky je rozdíl 0,43 bodů. Podle sebehodnocení začínající učitelky A v položce „Jsem trpělivý(á)“ se začínající učitelka A hodnotí, že „občas“ je trpělivá. Na položku „Je trpělivý(á)“ žáci nejčastěji odpověděli na škále „vždy“ a „spíše ano“. Začínající učitelka A se podle odpovědí z dotazníku hodnotí jako učitelka, která se zájmem naslouchá, dává žákům najevo svoji důvěru a pochopení.

Při srovnání sebehodnocení začínající učitelky A s hodnocením žáků v dimenzi *vede k zodpovědnosti* je největší rozdíl. Sebehodnocení začínající učitelky A dosahuje průměrné hodnoty 2,50 bodů, u hodnocení žáků dosahuje průměrné hodnoty 3,60 bodů. Začínající učitelka A „občas“ dává možnost, aby mohli ovlivnit její rozhodnutí. Žáci na stejnou otázku odpověděli stejně, jako začínající učitelka A. Žáci hodnotí svoji začínající učitelku, jako učitelku, která dává žákům volnost a respektuje jejich návrhy.

Dimenze *nejistý* podle sebehodnocení začínající učitelky, která dosahuje průměrné hodnoty 1,14 bodů. Podle žáků dimenze *nejistý* je hodnocena průměrnou hodnotou, a to 1,40 bodů. Rozdílem mezi začínající učitelkou A a jejími žáky je 0,26 bodů. Podle hodnocení žáků se začínající učitelka „nikdy“ nevyhýbá odpovědím, „nikdy“ není zmatená a „nikdy“ není nejistá. Začínající učitelka ve stejných položkách se hodnotí, že se „občas“ vyhýbá odpovědím a „spíše ne“ není zmatená a nejistá.

Hodnota dimenze *nespokojený* podle sebehodnocení začínající učitelky A dosahuje průměrné hodnoty 0,37 bodů. Podle žáků dimenze *nespokojený* dosahuje průměrné hodnoty 1,15 bodů. Podle sebehodnocení začínající učitelky „nikdy“ žákům nevyhrožuje a „nikdy“ nepůsobí nespokojeně. Na stejné položky odpověděli žáci „nikdy“, stejně jako začínající učitelka. Podle odpovědí z dotazníku žáků, začínající učitelka občas vyžaduje klid, ale nikdy není mrzutá. Začínající učitelka své žáky nikdy nekritizuje.

Podle sebehodnocení začínající učitelka v dimenze *kárající* dosahuje průměrné hodnoty, a to 0,66 bodů. Podle hodnocení žáků dimenze *kárající* dosahuje průměrná hodnoty 1,52 bodů. Celkový rozdíl mezi začínající učitelkou A a jejími žáky je 0,86 bodů. Žáci v položce „Mívá špatnou náladu“ začínající učitelku hodnotí nejčastěji na škále „nikdy“.

Podle sebehodnocení začínající učitelky se „nikdy“ nechová povýšeně a snadno se nenaštve.

Dimenze *přísný* podle sebehodnocení začínající učitelky dosahuje průměrné hodnoty 1,00 bodů, podle žáků dimenze *přísný* dosahuje průměrné hodnoty, a to 1,51 bodů. Rozdíl mezi sebehodnocením začínající učitelky a hodnocením žáků je 0,51 bodů. V položce „Vyžaduje bezpodmínečnou poslušnost“ žáci nejčastěji hodnotili na škále „občas“. Začínající učitelka se ztotožňuje s odpovědí žáků. Začínající učitelka „nikdy“ netrestá své žáky za opisování a „nikdy“ žáci nejsou ze své začínající učitelky vystrašení.

Srovnání sebehodnocení začínající učitelky A s hodnocením jejími žáky je možno shrnout, že žáci hodnotí svoji začínající učitelku ve všech dimenzích více, než se hodnotí začínající učitelka. Ze všech dimenzí je největší rozdíl v dimenzi *vede k zodpovědnosti*. Nejmenším rozdílem mezi sebehodnocením začínající učitelky A a hodnocením žáků je v dimenzi *organizátor*. Začínající učitelka působí první rok v základní škole a hodnocení podle žáků se pohybuje ve vysokých průměrných bodových hodnotách.

	Žáci	Učitelka	Rozdíl
Organizátor	3,00	3,00	0,00
Napomáhající	3,70	3,50	0,20
Chápající	3,80	3,37	0,43
Vede k zodpovědnosti	3,60	2,50	1,10
Nejistý	1,40	1,14	0,26
Nespokojený	1,15	0,37	0,78
Kárající	1,52	0,66	0,86
Přísný	1,51	1,00	0,51

Tabulka 5 Hodnoty dimenzí začínající učitelky A, žáky a jejich rozdíly

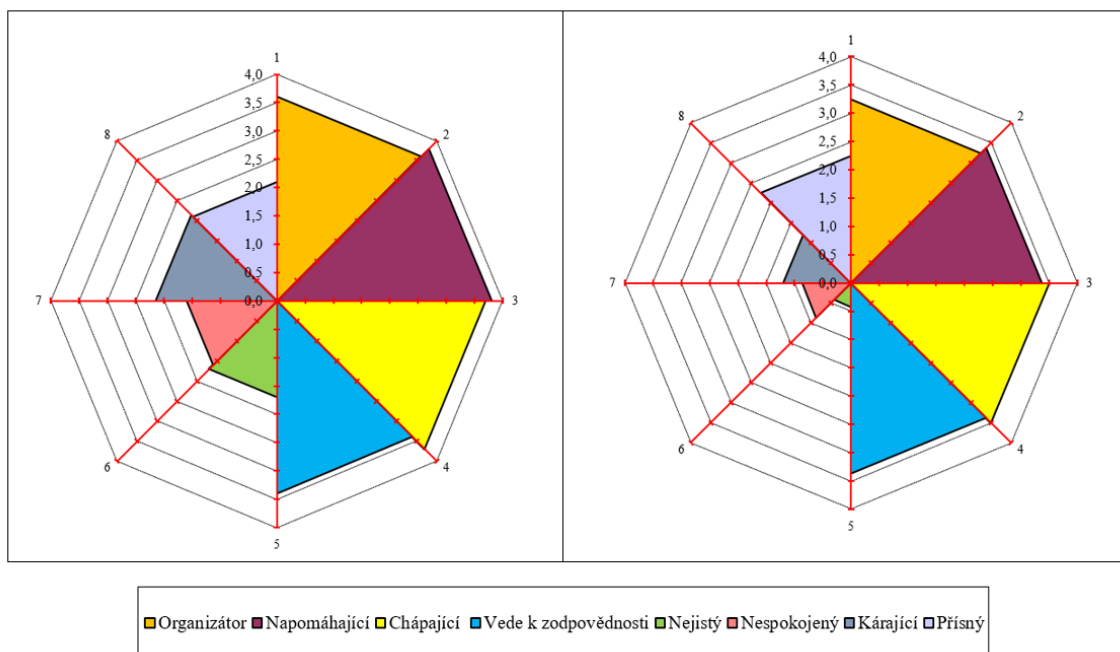
8.2 Učitelka B a její žáci

Levý graf znázorňuje výsledky interakčního stylu učitele hodnocený žáky. Pravý graf znázorňuje výsledky sebehodnocení interakčního stylu učitelky B. Budu interpretovat velikost ploch dimenzí, které jsou zastoupeny v grafech.

Levý graf, který je hodnocen žáky a můžeme vidět, že všechny dimenze jsou zastoupeny ve vysokých průměrných bodových hodnotách. Nejvíce vyčnívá dimenze *napomáhající*, dále dimenze *organizátor a chápající*. V levé polovině grafu podle hodnocení žáků největší plochu zastupuje dimenze *kárající*. Nejmenší plochu v levé polovině grafu podle žáků zastupuje dimenze *nespokojený*.

Podle sebehodnocení začínající učitelky B, který můžeme vidět v pravém grafu můžeme říct, že největší plochou je zastoupena dimenze *napomáhající* a *vede k zodpovědnosti*, které jsou zastoupeny stejnou velikostí. V levé polovině grafu podle sebehodnocení začínající učitelky B můžeme vidět, že největší plochu zastupuje dimenze *kárající*. Naopak nejmenší plochu v levé polovině zastupuje dimenze *nejistý*.

Při porovnání levého grafu, který je hodnocen žáky a pravého grafu podle sebehodnocení začínající učitelky B, je zřejmé, že žáci hodnotí začínající učitelku B ve vysokých průměrných bodových hodnotách. Podle hodnocení žáků a sebehodnocení začínající učitelky B téměř stejnou plochu zastupuje dimenze *vede k zodpovědnosti*. Rozdílnou plochu zastupuje dimenze *nejistý*, která podle začínající učitelky B zastupuje nejmenší plochu.



Graf 5 Sebehodnocení interakčního stylu začínající učitelky B a hodnocení žáků

8.2.1 Srovnání sebehodnocení začínající učitelky B a hodnocení žáků

V této části budu interpretovat průměrné bodové hodnoty sebehodnocení začínající učitelky B a hodnocení žáky, které budu porovnávat u každé dimenze. Všechny průměrné bodové hodnoty a rozdíly jsou uvedeny v tabulce 6.

Dimenze *organizátor* na základě sebehodnocení začínající učitelky dosahuje průměrné hodnoty 3,25 bodů. Žáci dimenzi *organizátor* hodnotili průměrnou hodnotou, a to 3,60 bodů. V dimenzi *organizátor* mezi začínající učitelkou B a jejími žáky je rozdíl 0,35 bodů. Žáci v dotazníku odpovídali na škále „spíše ano“, že začínající učitelka má přehled, co se v hodině děje. Pro srovnání začínající učitelka odpověděla, že „vždy“ má přehled o tom, co se v hodině děje.

Dimenze *napomáhající* podle žáků dosahuje průměrné hodnoty, a to 3,80 bodů, podle sebehodnocení začínající učitelky dosahuje průměrné hodnoty 3,37 bodů. V dimenzi *napomáhající* a jeho rozdílem mezi žáky a začínající učitelkou dosahuje 0,43 bodů. Podle sebehodnocení začínající učitelky není ohleduplná. Podle hodnocení žáků je začínající učitelka ohleduplná. V položce se začínající učitelka liší v odpovědích žáků. Začínající učitelka položku „Žáci se na mě mohou spolehnout“ hodnotila, že se žáci „vždy“ mohou na ni spolehnout. Žáci na stejnou položku nejčastěji odpověděli na škále „vždy“.

Nejvyšší průměrnou hodnotu ze strany začínající učitelky i žáků zastupuje dimenze *chápaní*. Podle hodnocení žáků dimenze *chápaní* dosahuje průměrné hodnoty 3,70 bodů. Sebehodnocení začínající učitelky v dimenzi *chápaní* dosahuje průměrné hodnoty, a to 3,50 bodů. Rozdílem mezi začínající učitelkou a žáky je 0,20 bodů. Začínající učitelka podle sebehodnocení v položce „Umím žákům naslouchat, když něco chtějí“ odpověděla na škále „vždy“. Žáci na stejnou položku nejčastěji odpověděli „vždy“, „spíše ano“ a „občas“.

Dimenze *nejistý* podle sebehodnocení začínající učitelky dosahuje průměrné hodnoty 0,42 bodů. Hodnocení žáků v dimenzi *nejistý* dosahuje průměrné hodnoty, a to 1,70 bodů. V dimenzi *nejistý* a jejím rozdílem mezi začínající učitelkou a žáky je 1,28 bodů. Začínající učitelka podle odpovědí z dotazníku se „nikdy“ nevyhýbá odpovědi a „nikdy“ není zmatená. Pro srovnání žáků s těmito odpovědi z dotazníku ohledně vyhýbání se odpovědi převažuje odpověď „nikdy“.

V dimenzi *nespokojený* podle žáků dosahuje průměrné hodnoty 1,60 bodů. Sebehodnocení začínající učitelky v dimenzi *nespokojený* dosahuje hodnoty, a to 0,42 bodů. Rozdíl mezi začínající učitelkou a žáky je 0,73 bodů. Podle odpovědi žáků, začínající učitelka „nikdy“ nevyhrožuje. Podle sebehodnocení začínající učitelky byla odpověď „spíš ne“. V položce „Myslí si, že podvádíme“ žáci nejčastěji odpověděli na škále „nikdy“. Podle sebehodnocení začínající učitelky položka „Myslím si, že žáci podvádí“ je hodnocena na škále „spíše ne“.

Dimenze *kárající* podle sebehodnocení začínající učitelky dosahuje průměrné hodnoty 1,20 bodů. Podle hodnocení žáků dimenze *kárající* dosahuje průměrné hodnoty 2,15 bodů. Rozdíl mezi začínající učitelkou a žáky je 0,95 bodů. Podle odpovědí z dotazníku hodnocený žáky, začínající učitelka „občas“ žáky pohrdá. Na tuto položku začínající učitelka odpověděla „nikdy“.

V dimenzi *přísný* podle sebehodnocení začínající učitelky dosahuje průměrné hodnoty 2,25 bodů. Žáci hodnotili dimenzi *přísný* průměrnou hodnotou, a to 2,10 bodů. Mezi začínající učitelkou B a žáky v dimenzi *přísný* můžeme vidět rozdíl - 0,15 bodů. Začínající učitelka se hodnotí v dimenzi *přísný* vyšší průměrnou bodovou hodnotou, než kterou hodnotí žáci. Podle sebehodnocení začínající učitelky v dimenzi *přísný* se nejčastěji hodnotí na škále „spíše ano“, v některých položkách se hodnotí a škálách „vždy“, „spíše ne“ nebo „nikdy“.

Ve srovnání mezi začínající učitelkou B a jejími žáky můžeme shrnout, že žáci svoji začínající učitelku hodnotí vyššími průměrnými bodovými hodnotami. Začínající učitelka B a její žáci dosahují nejvyšší průměrné bodové hodnoty v dimenzi *chápaající*. Začínající učitelka B se v dimenzích hodnotí nižšími průměrnými bodovými hodnotami. Začínající učitelka v základní škole působí 5 let.

	Žáci	Učitelka	Rozdíl
Organizátor	3,60	3,25	0,35
Napomáhající	3,80	3,37	0,43
Chápaající	3,70	3,50	0,20
Vede k zodpovědnosti	3,40	3,37	0,03
Nejistý	1,70	0,42	1,28
Nespokojený	1,60	0,87	0,73
Kárající	2,15	1,20	0,95
Přísný	2,10	2,25	-0,15

Tabulka 6 Hodnoty dimenzí začínající učitelky B, žáky a jejich rozdíly

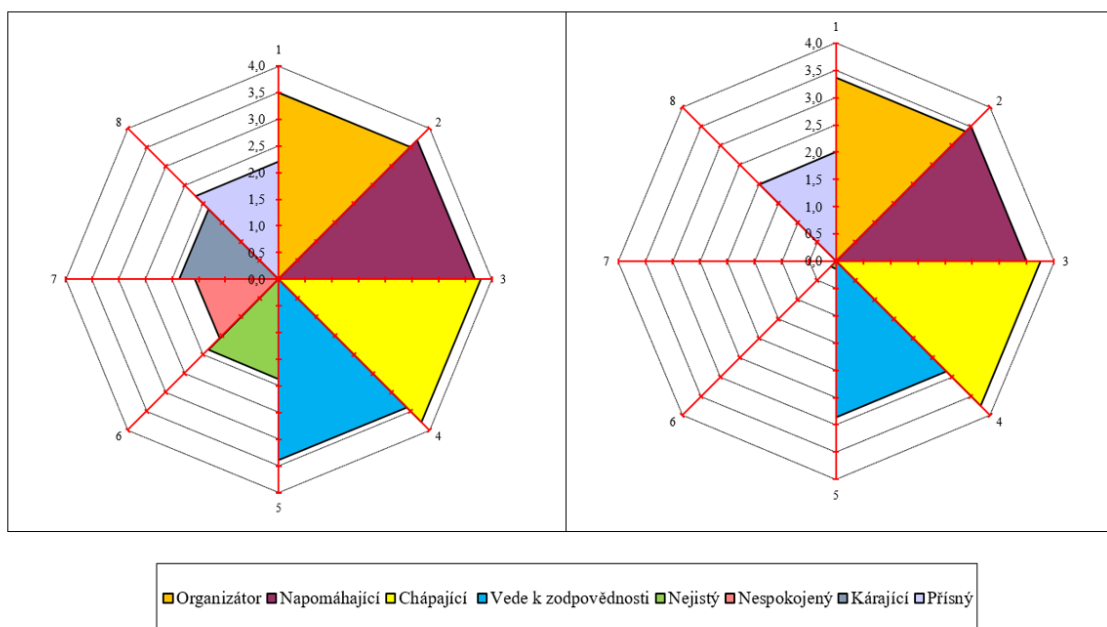
8.3 Učitelka C a její žáci

Levý graf znázorňuje výsledky interakčního stylu učitele hodnocený žáky. Pravý graf znázorňuje výsledky sebehodnocení interakčního stylu učitelky C. Budu interpretovat velikosti ploch dimenzí, které jsou zastoupeny v grafech.

V levém grafu, který je hodnocený žáky největší plochu zastupuje dimenze *chápaající*. Podle hodnocení žáků nejmenší plochu zastupuje dimenze *nespokojený*. V pravé polovině grafu jsou všechny dimenze hodnoceny vysokými průměrnými bodovými hodnotami stejně jako v levé polovině grafu. V levé polovině nejvyšší plochy dosahuje dimenze *přísný*. Nejnižší průměrnou bodovou hodnotou v levé polovině grafu dosahuje dimenze *nespokojený*.

Pravý graf podle sebehodnocení začínající učitelky C největší plochu zastupuje dimenze *vede k zodpovědnosti*. Dimenze *nejistý* a *nespokojený* nejsou vidět v grafu, protože začínající učitelka se v těchto dimenzích dosahuje průměrné hodnoty 0,00 bodů.

Při srovnání levého i pravého grafu můžeme vidět, že dimenze *chápat* zastupuje téměř stejnou velikost plochy v grafech. Velký rozdíl můžeme vidět v dimenzích *nejistý* a *nespokojený*. V levém grafu můžeme vidět, jak žáci hodnotí začínající učitelku C. Začínající učitelka se v dimenzích hodnotí průměrnou hodnotou 0,00 bodů.



Graf 6 Sebehodnocení interakčního stylu začínající učitelky C a hodnocení žáků

8.3.1 Srovnání sebehodnocení začínající učitelky C a hodnocení žáků

V této části se věnuji průměrnými bodovými hodnotami mezi začínající učitelkou C a jejími žáky. Ve všech dimenzích uvádím průměrné bodové hodnoty začínající učitelky C a průměrné bodové hodnoty žáků. Zároveň u každé dimenze uvádím i rozdíly mezi začínající učitelkou C a jejími žáky. Přehled průměrných hodnot jsou uvedeny v tabulce 7.

Dimenze *organizátor* podle sebehodnocení začínající učitelky C dosahuje průměrné hodnoty 3,37 bodů. Žáci dimenzi *organizátor* hodnotili průměrnou hodnotou 3,50 bodů. Mezi začínající učitelkou a žáky je rozdíl 0,13 bodů. Žáci dimenzi *organizátor* hodnotí vyšší průměrnou bodovou hodnotou než začínající učitelka.

Dimenze *napomáhající* podle hodnocení žáků dosahuje průměrné hodnoty 3,68 bodů. Podle sebehodnocení začínající učitelky C dimenze *napomáhající* dosahuje průměrné hodnoty 3,50 bodů. V dimenzi *napomáhající* mezi začínající učitelkou C a jejími žáky je

rozdíl 0,18 bodů. Začínající učitelka dosahuje nižší průměrné hodnoty než žáci, kteří začínající učitelku hodnotili vyšší průměrnou bodovou hodnotou.

Dimenze *chápaní* je podle začínající učitelky je hodnocena průměrnou hodnotou 3,75 bodů. Podle žáků dimenze *chápaní* dosahuje průměrné hodnoty 3,80 bodů. Rozdíl mezi začínající učitelkou a žáky je 0,05 bodů. V položce „Když hned žáci něco nepochopí, vysvětlím to ještě jednou“ se začínající učitelka hodnotí na škále „spíše ano“. Žáci tuto položku nejčastěji hodnotili na škále „spíše ano“.

Začínající učitelka se hodnotí v dimenzi *vede k zodpovědnosti* průměrnou hodnotou 2,87 bodů. Podle hodnocení žáků v této dimenzi dosahuje průměrné hodnoty, a to 3,40 bodů. Podle rozdílu, který je 0,53 bodů se začínající učitelka hodnotí nižší průměrnou bodovou hodnotou, než hodnotí její žáci. Začínající učitelka se v položkách nejčastěji hodnotí na škále „občas“ nebo „vždy“. Žáci v položkách nejčastěji začínající učitelku hodnotili na škále „spíše ano“ a „občas“. V menší míře se u žáků vyskytovaly odpovědi „vždy“, „spíše ne“ a „nikdy“.

Dimenze *nejistý* je začínající učitelkou hodnocena průměrnou hodnotou 0,14 bodů. Podle hodnocení žáků v dimenzi *nejistý* dosahuje průměrné hodnoty 1,87 bodů. Rozdílem mezi začínající učitelkou a žáky je 1,73 bodů, který je druhým nejvyšším rozdílem. Začínající učitelka se „nikdy“ nevyhýbá odpovědím, „nikdy“ není zmatená. Začínající učitelka se v položkách nejčastěji hodnotila na škále „nikdy“. Žáci odpověděli, že začínající učitelka „nikdy“ není stydlivá, ale „občas“ je snadné začínající učitelku vyvést z míry.

V dimenzích *nespokojený* a *kárající* dosahují podle sebehodnocení začínající učitelky stejné průměrné hodnoty 0,00 bodů. Podle hodnocení žáků tyto dimenze dosahují průměrných hodnot 1,57 bodů a 1,87 bodů. Rozdíl mezi začínající učitelkou a žáky v dimenzi *nespokojený* je 1,57 bodů. V dimenzi *kárající* mezi začínající učitelkou a žáky je rozdíl 1,87 bodů, který je nejvyšší rozdílem mezi všemi dimenzemi. Ve všech položkách, které patří do dimenze *nespokojený* a *kárající* se začínající učitelka hodnotí na škále „nikdy“. Žáci tyto dimenze nejčastěji hodnotili na škále „nikdy“, „spíše ne“ a „občas“. V malé míře se objevily odpovědi na škále „spíše ano“ a „vždy“.

Podle sebehodnocení začínající učitelky dimenze *přísný* dosahuje průměrné hodnoty 2,00 bodů. Hodnocení žáků v dimenzi *přísný* dosahuje průměrné hodnoty, a to 2,20 bodů. Mezi začínající učitelkou a žáky je rozdíl v této dimenzi 0,20 bodů. Žáci v položce „Je

náročný(á)“ hodnotí začínající učitelkou, která není náročná. Podle většiny žáků začínající učitelka netrestá přísně opisování. Podle sebehodnocení začínající učitelky je „občas“ náročná. Začínající učitelka hodnotila položku „Příště trestám opisování“ na škále „spíše ano“. V této odpovědi se s žáky neshoduje, protože žáci tuto položku hodnotili „nikdy“.

Shrnutí průměrných bodových hodnot začínající učitelky C a žáků dosahuje v dimenzích *nejistý*, *nespokojený* a *kárající* rozdíl více jak 1,00 bodů. Podle sebehodnocení začínající učitelky v těchto dimenzích má nejnižší průměrné hodnoty. Žáci začínající učitelku C hodnotí vyššími průměrnými hodnotami, než se začínající učitelka C hodnotí. Začínající učitelka C a její praxe v základní škole je 2 a půl roku.

	Žáci	Učitelka	Rozdíl
Organizátor	3,50	3,37	0,13
Napomáhající	3,68	3,50	0,18
Chápající	3,80	3,75	0,05
Vede k zodpovědnosti	3,40	2,87	0,53
Nejistý	1,87	0,14	1,73
Nespokojený	1,57	0,00	1,57
Kárající	1,87	0,00	1,87
Přísný	2,20	2,00	0,20

Tabulka 7 Hodnoty dimenzí začínající učitelky C, žáky a jejich rozdíly

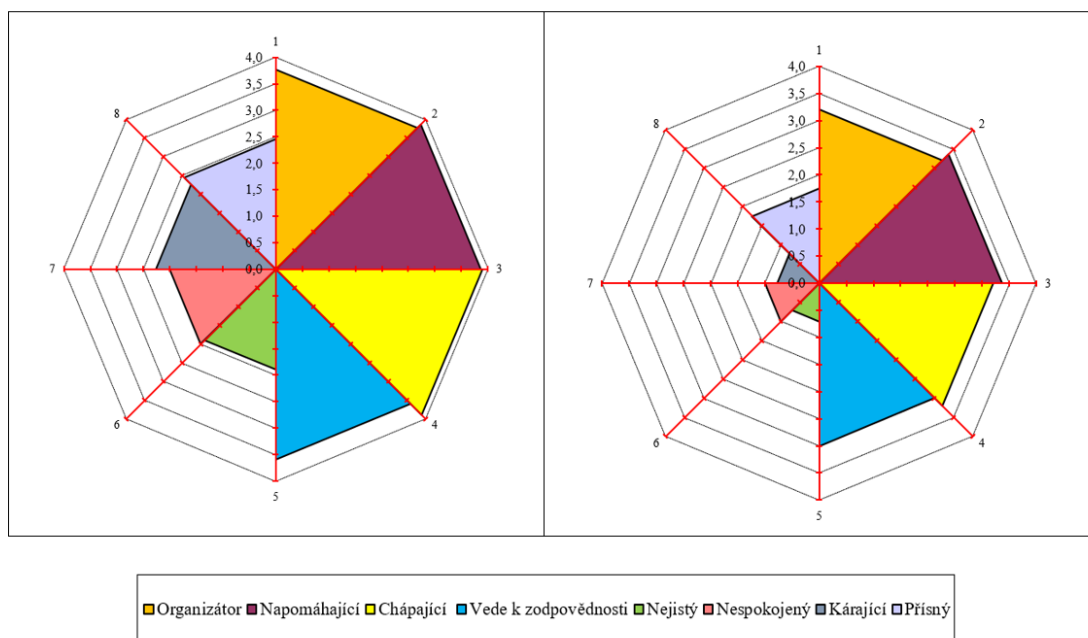
8.4 Učitelka D a její žáci

Levý graf znázorňuje výsledky interakčního stylu učitele, je hodnocený žáky. Pravý graf znázorňuje výsledky sebehodnocení interakčního stylu učitelky D. V této části budu interpretovat velikosti ploch dimenzí, které jsou zastoupeny v grafech.

Levý graf, který je hodnocený žáky můžeme vidět, že žáci svoji začínající učitelku hodnotí ve vysokých průměrných bodových hodnotách. Největší plochu v grafu zastupuje dimenze *chápající*. Na levé straně grafu největší plochu zastupuje dimenze *přísný*. Naopak nejnižší plochu v levé polovině grafu zastupuje dimenze *nejistý*, která je zároveň nejnižší plochou z celého grafu.

Pravý graf, který je hodnocen začínající učitelkou D a největší plochu v grafu zastupuje dimenze *napomáhající*. Nejnižší plochu v grafu zastupuje dimenze *kárající*. V levé polovině grafu můžeme vidět, že dimenze *nejistý* a *kárající*, které zastupují téměř stejnou plochu v grafu, které jsou hodnoceny nižšími průměrnými bodovými hodnotami. V pravé polovině grafu a její nejnižší plochu zastupuje dimenze *organizátor*.

Při srovnání obou grafů vidíme, jak žáci hodnotí začínající učitelku D a graf zastupuje odlišné plochy, než u začínající učitelky D. Největší rozdíl mezi hodnocením žáků a sebehodnocení začínající učitelkou D je zastoupen v dimenzi *kárající*. Všechny dimenze, které jsou hodnoceny žáky a začínající učitelkou D jsou rozdíly, které dosahují průměrných hodnot více jak 0,50 bodů.



Graf 7 Sebehodnocení interakčního stylu začínající učitelky D a hodnocení žáků

8.4.1 Srovnání sebehodnocení začínající učitelky D a hodnocení žáků

V této části se věnuji průměrnými bodovými hodnotami mezi začínající učitelkou D a jejími žáky. Ve všech dimenzích uvádím průměrné bodové hodnoty začínající učitelky D a průměrné bodové hodnoty žáků. Zároveň u každé dimenze uvádím i rozdíly mezi začínající učitelkou D a jejími žáky. Přehled průměrných bodových hodnot srovnání jsou uvedeny v tabulce 8.

Dimenze *organizátor* podle žáků dosahuje průměrné hodnoty 3,37 bodů. Sebehodnocení začínající učitelky dosahuje průměrné hodnoty, a to 3,20 bodů. Celkovým rozdílem mezi

začínající učitelkou a jejími žáky je poměrně velký, a to 0,57 bodů. V položce „Svoje sliby dodrží“ žáci nejvíce odpovídali, že začínající učitelka svoje dodrží sliby. Začínající učitelky „vždy“ sliby dodržuje.

Žáci hodnotí dimenzi *napomáhající* průměrnou hodnotou 3,87 bodů. Začínající učitelka se v dimenzi *napomáhající* hodnotí průměrnou hodnotou, a to 3,37 bodů. Mezi žáky a začínající učitelkou v této dimenzi je rozdíl 0,50 bodů. V položce „Když hned něco nepochopíme, vysvětlí to ještě jednou“ žáci nejčastěji hodnotili na škále „spíše ano“. Podle sebehodnocení začínající učitelky tato položka byla odpovězena, že „vždy“ žákům znova vysvětluje učivo, které žáci nepochopí hned.

Sebehodnocení začínající učitelky v dimenzi *chápaní* dosahuje průměrné hodnoty 3,20 bodů. Podle žáků dimenze *chápaní* dosahuje průměrné hodnoty 3,90 bodů. Rozdíl mezi začínající učitelkou a jejími žáky je 0,70 bodů. Žáci hodnotí svoji začínající učitelku vyšší průměrnou bodovou hodnotou, než se hodnotí začínající učitelka. Žáci v položce „Když s ním (ní) v něčem nesouhlasíme, můžeme o tom diskutovat“ odpovídali nejčastěji „spíše ano“ a „občas“. Podle začínající učitelky v položce „Když se mnou žáci nesouhlasí, můžeme o tom diskutovat“ se začínající učitelka hodnotila na škále „spíše ano“. V položce „Když mu chceme něco říct, dá nám slovo“, žáci nejčastěji odpovídali „občas“, v menší míře se vyskytly odpovědi „vždy“ a „spíše ano“. Podle sebehodnocení začínající učitelky v položce „Umím žákům naslouchat, když chtějí něco říct“, začínající učitelka označila „vždy“.

V dimenzi *vede k zodpovědnosti* podle hodnocení žáků dosahuje průměrné hodnoty 3,60 bodů. Podle sebehodnocení začínající učitelky dimenze *vede k zodpovědnosti* dosahuje nižší průměrné hodnoty, a to 3,00 bodů. Rozdíl mezi žáky a začínající učitelkou je 0,60 bodů. Žáci ve všech položkách nejčastěji hodnotily všemi škálami. Začínající učitelka se v položce „Dávám žákům možnost rozhodovat o věcech, které se týkají vyučovacích hodin“ hodnotí „spíše ano“. Více jak polovina žáků tuto položku hodnotili nejčastěji „vždy“, „spíše ano“ a „občas“.

Podle sebehodnocení začínající učitelky dimenze *nejistý* dosahuje průměrné hodnoty 0,71 bodů. Podle hodnocení žáků dimenze *nejistý* dosahuje průměrné hodnoty, a to 1,90 bodů. Mezi začínající učitelkou a žáky je rozdíl 1,19 bodů. Tento rozdíl je druhým nejvyšším mezi začínající učitelkou a žáky. Začínající učitelka se hodnotí v položce „Je snadné mě

vyvést z míry“ na škále „spíše ne“. Podle hodnocení žáků v této položce převažovala odpověď „občas“. Začínající učitelka se necítí nejistá, ale podle hodnocení a průměrné bodové hodnoty žáků je hodnocení v dimenzi *nejistý* odlišné.

Hodnocení žáků v dimenzi *nespokojený* je hodnoceno průměrnou hodnotou 2,00 bodů. Podle sebehodnocení začínající učitelky v dimenzi *nespokojený* dosahuje průměrné hodnoty 1,00. bodů Žáci hodnotí začínající učitelku v položce „Je mrzutý(á)“ nejčastěji „občas“. Podle sebehodnocení začínající učitelky v této položce „nikdy“ není mrzutá. V položce „Jsem podezřívavý(á)“ se začínající učitelka neshoduje s žáky. Na tuto položku začínající učitelka odpověděla „spíše ne“ a žáci tuto položku nejčastěji hodnotili „nikdy“ a „občas“.

Dimenze *kárající* podle sebehodnocení začínající učitelky dosahuje průměrné hodnoty 0,77 bodů. Podle hodnocení žáků v dimenzi *kárající* dosahuje průměrné hodnoty, a to 2,27 bodů. Mezi začínající učitelkou a žáky je rozdíl 1,50 bodů, který je nejvyšší ze všech dimenzí. Začínající učitelka se ve všech v položkách nejčastěji hodnotila „nikdy“ nebo „spíše ne“. Podle hodnocení žáků v dimenzi *kárající* převažovaly odpovědi „spíše ne“ a „občas“. Začínající učitelka se podle svého hodnocení na žáky nezlobí, nezakazuje a žáky nekritizuje.

Poslední dimenze *přísný* podle sebehodnocení začínající učitelky dosahuje průměrné hodnoty 1,45 bodů. Hodnocení žáků dosahuje průměrné hodnoty 2,45 bodů. Rozdíl mezi začínající učitelkou a žáky je 0,70 bodů. Tento rozdíl je stejný, jak v dimenzi *chápaní*. Podle hodnocení žáků v položce „Jeho (její) požadavky jsou velmi vysoké“ žáci nejvíce odpověděli na škále „občas“. Začínající učitelka v této položce odpověděla stejně, jako žáci. Její požadavky jsou „občas“ velmi vysoké. Začínající učitelka odpověděla stejně jako žáci. Podle hodnocení žáků, nejvíce převažovaly odpovědi „nikdy“, „spíše ne“ a „občas“. Sebehodnocení začínající učitelky v dimenzi *přísný* převažovaly odpovědi na škále „spíše ne“ a „občas“. Pouze v položce „Jsem přísný(á)“ podle sebehodnocení začínající učitelky se objevila odpověď „spíše ano“.

Celkové shrnutí průměrných hodnot začínající učitelky D a jejich žáků v dimenzi *chápaní* a *přísný* je stejný bodový rozdíl. V dimenzi *kárající* je rozdíl bodový nejvyšší. Žáci začínající učitelku D hodnotili ve všech dimenzích vyššími průměrnými bodovými

hodnotami. Začínající učitelka D se ve všech dimenzích hodnotila nižšími průměrnými bodovými hodnotami. Začínající učitelka D má 1 rok praxe v základní škole.

	Žáci	Učitelka	Rozdíl
Organizátor	3,37	3,20	0,57
Napomáhající	3,87	3,37	0,50
Chápající	3,90	3,20	0,70
Vede k zodpovědnosti	3,60	3,00	0,60
Nejistý	1,90	0,71	1,19
Nespokojený	2,00	1,00	1,00
Kárající	2,27	0,77	1,50
Přísný	2,45	1,75	0,70

Tabulka 8 Hodnoty dimenzí začínající učitelky D, žáky a jejich rozdíly

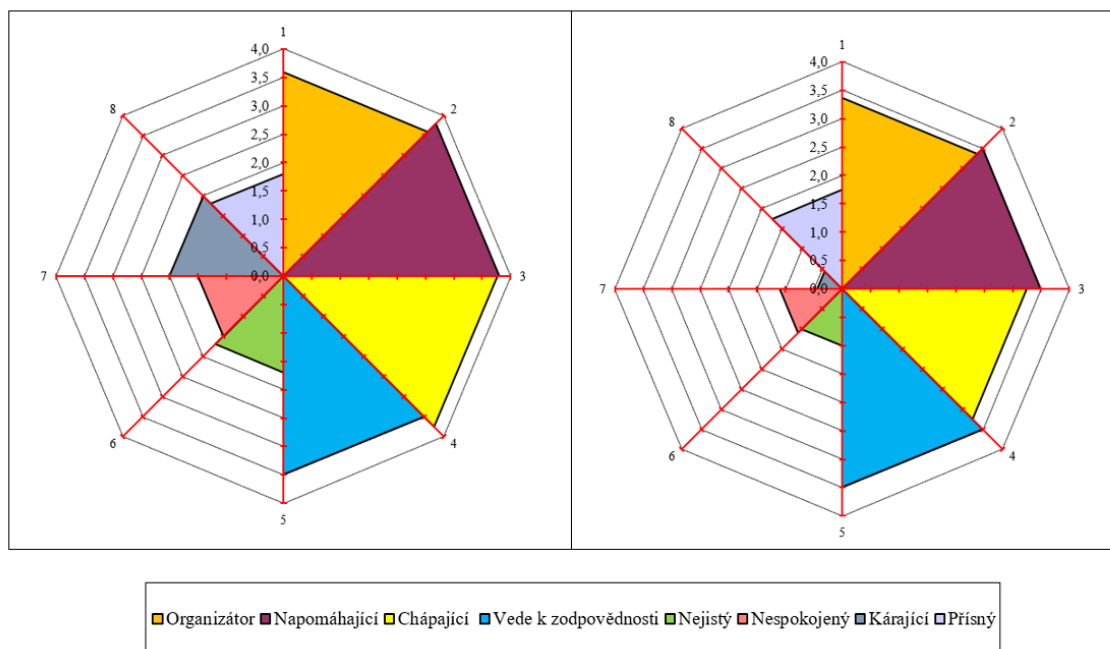
8.5 Učitelka E a její žáci

Levý graf znázorňuje výsledky interakčního stylu učitele hodnocený žáky. Pravý graf znázorňuje výsledky sebehodnocení interakčního stylu učitelky E. Budu interpretovat výsledky velikost ploch dimenzí, které jsou zastoupeny v grafech.

Podle hodnocení žáků, které můžeme vidět v levém grafu je patrné, že žáci svoji začínající učitelku E hodnotí vysokými průměrnými bodovými hodnotami. Největší plochu v levém grafu je zastoupena dimenze *napomáhající*. Nejnižší plochu v grafu zastupuje dimenze *nespokojený*. V levém grafu a její pravé polovině vidíme, že všechny dimenze zastupují velkou plochu. V levé polovině grafu je nejméně zastoupena dimenze *nespokojený*. Téměř stejnou velikost plochu v grafu zastupují dimenze *nejistý* a *přísný*.

Podle sebehodnocení začínající učitelky E, který vidíme v pravém grafu, největší plochu v pravém grafu zastupují dimenze *napomáhající* a *vede k zodpovědnosti*. Nejnižší plochu v pravém grafu zastupuje dimenze *kárající*.

Pro srovnání grafů začínající učitelky E a hodnocení žáků je možno shrnout, že žáci svoji začínající učitelku E hodnotí pozitivněji ve všech dimenzích, s výjimkou dimenze *vede k zodpovědnosti*, která zastupuje stejnou velikost plochy v obou grafech.



Graf 8 Sebehodnocení interakčního stylu začínající učitelky E a hodnocení žáků

8.5.1 Srovnání sebehodnocení začínající učitelky E a hodnocení žáků

V této části se věnuji průměrnými bodovými hodnotami ve srovnání mezi začínající učitelkou E a jejími žáky. Ve všech dimenzích uvádím průměrné bodové hodnoty začínající učitelky E a průměrné bodové hodnoty žáků. Zároveň u každé dimenze uvádím i rozdíl mezi začínající učitelkou E a jejími žáky. Přehled průměrných bodových hodnot jsou uvedeny v tabulce 9.

Sebehodnocení začínající učitelky v dimenzi *organizátor* dosahuje průměrné hodnoty 3,37 bodů. Dimenze *organizátor* je podle žáků hodnocena průměrnou hodnotou, a to 3,60 bodů. Podle sebehodnocení začínající učitelky v položce „Vyučuji předmět s nadšením“ hodnotí, že „vždy“ předmět vyučuje předmět s nadšením. Podle hodnocení žáků ve stejné položce hodnotí začínající učitelku nejčastěji „vždy“ a „spíše ano“. Žáci hodnotí začínající učitelku jako velmi dobrou organizátorku, která dobře vede a organizuje vyučovací hodiny, učivo vysvětluje srozumitelně. Sebehodnocení začínající učitelky v této dimenzi je hodnoceno nižší průměrnou bodovou hodnotou, kterou uvádí její žáci. V položce „Dávám žákům ve

třídě hodně svobody“ začínající učitelka uvádí, že ve třídě nedává hodně svobody. Žáci tuto položku nejčastěji hodnotili „spíše ne“

Dimenze *napomáhající* podle sebehodnocení začínající učitelky dosahuje průměrné hodnoty, a to 3,50 bodů. Žáci tuto dimenzi hodnotí vyšší průměrnou bodovou hodnotou než začínající učitelka. Podle hodnocení žáků v dimenzi *napomáhající* dosahuje průměrné hodnoty 3,80 bodů. Podle položek, ve kterých se začínající učitelka hodnotila můžeme říct, že se hodnotí jako pomáhající učitelka, která se k žákům chová přátelsky a ohleduplně. V položkách žáci hodnotí začínající učitelku, která má smysl pro humor, mohou se na začínající učitelku spolehnout a mohou začínající učitelce „vždy“ důvěřovat.

V dimenzi *chápaní* se začínající učitelka dosahuje průměrné hodnoty 3,25 bodů. Podle hodnocení žáků v této dimenzi *chápaní* dosahuje průměrné hodnoty 3,76 bodů. Mezi začínající učitelkou a žáky v dimenzi *chápaní* je rozdíl 0,51 bodů. Začínající učitelka se v položce „Jsem trpělivý(á)“ hodnotí na škále „vždy“. Podle žáků je začínající učitelka trpělivá. Na tuto položku žáci odpovídali nejčastěji „spíše ano“. Začínající učitelka „občas“ věří svým žákům. Většina žáků své začínající učitelce „vždy“ věří. Podle položky „Snaží se náš pochopit“ od žáků převažuje odpověď „vždy“. Podle sebehodnocení se začínající učitelka snaží „vždy“ žáky pochopit.

Dimenze *vede k zodpovědnosti* je hodnocena podle žáků i začínající učitelkou stejnou průměrnou hodnotou, a to 3,50 bodů. Začínající učitelka svým žákům nedává možnost rozhodovat o věcech, ale žáci se mohou spolupodílet na rozhodnutí společně se začínající učitelkou. Začínající učitelka dává žákům „vždy“ možnost říct svůj názor.

V dimenzi *nejistý* podle začínající učitelky, která dosahuje průměrné hodnoty 1,00 bodů. Žáci hodnotí začínající učitelku průměrnou hodnotou, a to 1,70 bodů. Začínající učitelka se „nikdy“ nevyhýbá odpovědím, není zmatená, když žáci vyvádí. „Nikdy“ nevypadá, co má dělat, ale „občas“ si není jistá. Podle hodnocení žáků se začínající učitelka „nikdy“ nevyhýbá odpovědím, není zmatená a nevypadá, jak kdyby nevěděla, co má dělat.

Rozdíl v dimenzi *nespokojený* mezi začínající učitelkou a žáky je 0,40 bodů. Sebehodnocení začínající učitelky v dimenzi *nespokojený* dosahuje průměrné hodnoty 1,10 bodů. Žáci dimenzi *nespokojený* hodnotí průměrnou hodnotou 1,50 bodů. Začínající učitelka podle žáků si „nikdy“ nemyslí, že žáci podvádí, nebo toho málo ví, nepůsobí

nespokojeně a „nikdy“ není podezřívavá. Začínající učitelka si nemyslí, že žáci podvádí nebo toho málo vědí, „občas“ působí nespokojeně a „nikdy“ není podezřívavá.

V dimenzi *kárající* podle žáků dosahuje průměrné hodnoty 2,00 bodů. Sebehodnocení začínající učitelky je hodnocena průměrnou hodnotou 0,44 bodů. Rozdíl mezi žáky a začínající učitelkou je nejvyšší ze všech dimenzí, a to 1,56 bodů. Podle žáků je začínající učitelka „občas“ netrpělivá a „občas“ je lehké začínající učitelku rozčítit. Podle žáků se začínající učitelka spíše nenaštve snadno a „nikdy“ se nechová povýšeně. Začínající učitelka se v dimenzi *kárající* nejčastěji hodnotí na škále „nikdy“ a „spíše ne“. Začínající učitelka uvádí, že „občas“ má špatnou náladu. Odpověď „občas“ byla uvedena pouze v této položce.

Sebehodnocení začínající učitelky v dimenzi *přísný* dosahuje průměrné hodnoty 1,75 bodů. Podle žáků dimenze *přísný* dosahuje průměrné hodnoty 1,80 bodů. Rozdíl mezi začínající učitelkou a žáky je druhým nejnižším, a to 0,05 bodů. Podle žáků začínající učitelka „nikdy“ přísně netrestá opisování. Začínající učitelka odpověděla na škále „spíše ne“. Žáci označili, že začínající učitelka „nikdy“ není náročná. Začínající učitelka se v položce „Jsem náročný(á)“ hodnotí „spíše ano“. Začínající učitelka není zapomnětlivá, ale u většiny žáků „nikdy“ a „spíše ne“ není zapomnětlivá, podle některých žáků začínající učitelka je „občas“ zapomnětlivá.

Celkové shrnutí začínající učitelky E a jejich žáků můžeme podle tabulky 9 vidět, že žáci hodnotí začínající učitelku E ve vyšších průměrných bodových hodnotách, než se hodnotí začínající učitelka E. Dimenze *vede k zodpovědnosti* podle žáků a začínající učitelky dosahuje stejné průměrné bodové hodnoty. Nejvyšší rozdíl mezi žáky a začínající učitelkou E je v dimenzi *kárající*. Začínající učitelka má praxi 2 roky.

	Žáci	Učitelka	Rozdíl
Organizátor	3,60	3,37	0,23
Napomáhající	3,80	3,50	0,30
Chápající	3,76	3,25	0,51
Vede k zodpovědnosti	3,50	3,50	0,00
Nejistý	1,70	1,00	0,70
Nespokojený	1,50	1,10	0,40
Kárající	2,00	0,44	1,56
Přísný	1,80	1,75	0,05

Tabulka 9 Hodnoty dimenzí začínající učitelky E, žáky a jejich rozdíly

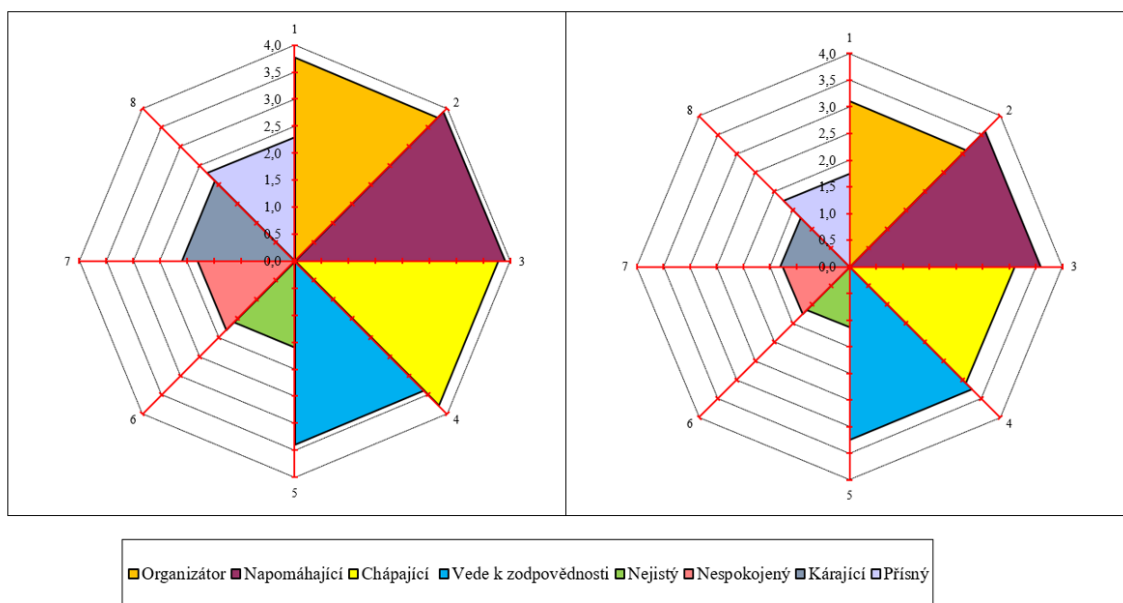
8.6 Učitelka F a její žáci

Levý graf znázorňuje výsledky interakčního stylu učitele hodnocený žáky. Pravý graf znázorňuje výsledky sebehodnocení interakčního stylu učitelky F. Budu se věnovat interpretaci výsledků velikosti ploch dimenzí, které jsou zastoupeny v grafech.

Podle levého grafu, který je hodnocený žáky, je zřejmé, že všechny dimenze v pravé polovině grafu jsou zastoupeny velkými plochami. Největší plochu v grafu zastupuje dimenze *napomáhající*. V pravé polovině grafu nejmenší plochu zastupuje dimenze *vede k zodpovědnosti*. V levé polovině grafu největší plochu zastupuje dimenze *přísný*, a naopak nejnižší plochu v levé polovině grafu zastupuje dimenze *nejistý*.

Podle sebehodnocení začínající učitelky F, který můžeme vidět v pravém grafu můžeme říct, že největší plochu zastupuje dimenze *napomáhající*. Nejnižší plochu v grafu zastupuje dimenze *nejistý*. V levé polovině grafu nejnižší plochu zastupuje dimenze *nejistý*. V pravé polovině grafu podle sebehodnocení začínající učitelky F zastupuje nejnižší plochu dimenze *organizátor* a *chápající*, které jsou zastoupeny stejnou velikostí.

Při srovnání obou grafů můžeme vidět, že rozdíly v zastoupení ploch jsou ve všech dimenzích. Největší rozdíly v zastoupení jsou v dimenzích *organizátor*, *chápající*, *nespokojený*, *kárající* a *přísný*. Všechny uvedené dimenze mezi žáky a začínající učitelkou F dosahují vyšších bodových rozdílů, které jsou vyšší než 0,50 bodů.



Graf 9 Sebehodnocení interakčního stylu začínající učitelky F a hodnocení žáků

8.6.1 Srovnání sebehodnocení začínající učitelky F a hodnocení žáků

V této části se věnuji průměrnými bodovými hodnotami ve srovnání mezi začínající učitelkou F a jejími žáky. Ve všech dimenzích uvádím průměrné bodové hodnoty začínající učitelky a průměrné bodové hodnoty žáků. Zároveň u každé dimenze uvádím i rozdíly mezi začínající učitelkou a jejími žáky. Všechny průměrné bodové hodnoty a rozdíly jsou uvedeny v tabulce 10.

Dimenze *organizátor* podle sebehodnocení začínající učitelky dosahuje průměrné hodnoty 3,10 bodů. Hodnocení žáků v dimenzi *organizátor* je hodnoceno průměrnou hodnotou, a to 3,76 bodů. Podle žáků začínající učitelka má přehled o tom, co se v hodině děje, „vždy“ se u začínající učitelky hodně naučí a své sliby dodrží. Podle sebehodnocení začínající učitelky má „vždy“ přehled o tom, co se při hodině děje. Dokáže udržet pozornost žáků a své sliby dodrží.

Podle hodnocení žáků dosahuje dimenze *napomáhající* průměrné hodnoty 3,90 bodů. Sebehodnocení začínající učitelky dosahuje průměrné hodnoty, a to 3,60 bodů. Mezi průměrnými hodnotami je rozdíl 0,30 bodů. Žáci i začínající učitelka položky nejčastěji hodnotili na škále „vždy“ a „spíše ano“.

Dimenze *chápající* je podle sebehodnocení začínající učitelky hodnoceno průměrnou hodnotou 3,10 bodů. Podle žáků dimenzi *chápající* dosahuje průměrné hodnoty 3,78 bodů.

Podle hodnocení žáků dokáže začínající učitelka žáky vyslechnout, „občas“ se snaží žáky pochopit. Začínající učitelka dokáže „vždy“ žáky vyslechnout, umí pochopit jejich chyby a nedostatky.

V dimenzi *vede k zodpovědnosti* se začínající učitelka hodnotí průměrnou hodnotou 3,25 bodů. Hodnocení žáků dosahuje průměrné hodnoty 3,40 bodů. Rozdíl mezi začínající učitelkou a žáky je 0,15 bodů, tento rozdíl je nejnižším bodovým rozdílem ze všech dimenzí.

Sebehodnocení začínající učitelky v dimenzi *nejistý* dosahuje průměrné hodnoty 1,14 bodů. Žáci dimenzi *nejistý* hodnotí průměrnou hodnotou 1,60 bodů. Podle odpovědí žáků se začínající učitelka „občas“ vyhýbá odpovědi, „nikdy“ není v hodině zmatená a „nikdy“ není stydlivá. Žáci tyto položky hodnotí stejně jako začínající učitelka.

Dimenze *nespokojený* podle hodnocení žáků dosahuje průměrné hodnoty, a to 1,80 bodů. Sebehodnocení začínající učitelky dosahuje v dimenzi *nespokojený* průměrné hodnoty 1,25 bodů. Začínající učitelka „občas“ žákům vyhrožuje trestáním a „občas“ si myslí, že žáci toho málo vědí. Podle hodnocení v žáků v těchto položkách nejčastěji hodnotili na škále „spíše ne“.

Největším rozdílem 0,80 bodů mezi začínající učitelkou a žáky je v dimenzi *kárající*. Žáci dimenzi hodnotí průměrnou hodnotou 2,10 bodů. Sebehodnocení začínající učitelky je hodnoceno nízkou průměrnou hodnotou, a to 1,30 bodů. Žáci začínající učitelku v položkách nejčastěji hodnotili na škále „nikdy“, „spíše ne“ a „občas“. V položce „Je lehké ho (ji) rozčítit“ více jak polovina žáků uvedla tu položku hodnotila na škále „občas“ a „vždy“. V malé míře žáci odpovídali „nikdy“ a „spíše ne“.

Poslední dimenze *přísný* podle žáků dosahuje průměrné hodnoty 2,30 bodů. Sebehodnocení začínající učitelky v dimenzi *přísný* dosahuje průměrné hodnoty 1,75 bodů. Žáci v položce „Přísně známkuje“ hodnotili začínající učitelku nejčastěji na škále „vždy“, „spíše ano“ a „občas“. V položce „Jsme z něho (ní) vystrašení“ žáci nejčastěji odpovídali na škále „nikdy“. Podle sebehodnocení začínající učitelky „občas“ přísně známkuje, ale žáci „nikdy“ nejsou ze začínající učitelky vystrašení.

Při závěrečném shrnutí je možno uvést, že se neobjevily příliš velké bodové rozdíly v dimenzích. Velký bodový rozdíl se objevil pouze v dimenzi *kárající*, ve kterém žáci

hodnotili začínající učitelku hůře, než se sama začínající učitelka hodnotila. Délka praxe začínající učitelky F jsou 4 roky.

	Žáci	Učitelka	Rozdíl
Organizátor	3,76	3,10	0,66
Napomáhající	3,90	3,60	0,30
Chápající	3,78	3,10	0,68
Vede k zodpovědnosti	3,40	3,25	0,15
Nejistý	1,60	1,14	0,46
Nespokojený	1,80	1,25	0,55
Kárající	2,10	1,30	0,80
Přísný	2,30	1,75	0,55

Tabulka 10 *Hodnoty dimenzí začínající učitelky F, žáky a jejich rozdíly*

DISKUZE

Hlavním cílem výzkumu mé diplomové práce bylo zjistit, jak začínající učitel popisuje svůj interakční styl na 1. stupni základní školy a porovnat interakční styl učitele z pohledu žáků. Výzkum probíhal ve čtvrtých a pátých ročnících základních škol ve Zlínském kraji. Výzkumný soubor tvořilo 114 žáků a 6 začínajících učitelek. Na základě oslovení začínajících učitelek jsem se do základních škol dostavila osobně za podmínek dodržování protiepidemických opatření.

Výzkumná metoda ke zkoumání interakčního stylu začínajícího učitele byl použit dotazník QTI (Questionnaire of Teacher Interaction). Byly použity dva výzkumné nástroje: sebehodnotící dotazník interakčního stylu učitele a dotazník interakčního stylu učitele hodnocený žáky. Dotazník QTI publikovali Wubbles a Levy (1993), který později Gavora, Mareš a Brok (2003) adaptovali na slovenské školní prostředí. Gavora a Mareš (2004) dotazník zpracovali do české verze, který je použit v mé diplomové práci.

Celkové výsledky výzkumu ukázaly rozdílné výsledky u začínajících učitelek. Podle průměrných bodových hodnot sebehodnocení začínajících učitelek a průměrem bodových hodnot jejich žáků nejsou příliš velké bodové rozdíly. Ve srovnání mezi žáky čtvrtých a pátých ročníků nebyly zjištěny rozdíly, které by přesahovali průměrné hodnoty 0,50 bodů. Žáci čtvrtých a pátých ročníků ZŠ hodnotí své začínající učitelky téměř stejnými průměrnými bodovými hodnotami. U jednotlivých začínajících učitelek a jejich žáků rozdíly jsou, ale nejsou ve velké míře rozdílné. U začínající učitelky E a jejich žáků se shodují v dimenzi *vede k zodpovědnosti*. Začínající učitelky se v dimenzích *organizátor*, *napomáhající*, *chápující* a *vede k zodpovědnosti* se dokáží hodnotit více realisticky než v ostatních dimenzích. Je to z toho důvodu, že začínající učitelky a jejich praxe není dlouhá a nemají tolik zkušeností jako ostatní učitelky, které mají praxi více 5 let.

Interakčním stylem učitelů se zabývají zahraniční autoři, kteří používají dotazník QTI. Jako příklad uvádím výzkum, kteří realizovali Kokkins, Charalambous a Davazoglou (2009) jejichž cílem bylo zjistit validitu dotazníku QTI v primárním vzdělávání v Řecku a jejich výzkumným nástrojem je dotazník G-QTIP. V článku popisují výzkumy, které jsou zaměřeny na 2. stupeň základních škol, a proto se autoři rozhodli se zaměřit na 1. stupeň. Výzkumu se zúčastnilo celkem 273 žáků pátých a šestých ročníků. Celkový počet tříd bylo 17 stejně jako třídních učitelek. V Řecku má první stupeň 6 tříd, v České republice má

první stupeň 5 tříd. Výzkumný nástroj autoři zvolili australský dotazník QTI (Fisher, Henderson & Fraser, 1995), který obsahuje 48 položek, který při svém výzkumu dotazník upravovali. Finální verze dotazníku obsahovala 27 položek, které zjišťují interakční styl učitelů u 7 dimenzí. Dimenzi *nejistý* autoři odstranili z důvodu nízké reliability.

Na Slovensku se autorky zabývající interakčním stylem učitele především na 2. stupni základní nebo středních školách (gymnázia a střední odborné školy). Ze slovenských výzkumů interakčního stylu učitele se zabývala Vašíčková (2015), která se zabývala zprávou u měření interakčního stylu učitele, který byl realizován na 2. stupni základní školy a ve 3. ročníků na gymnáziu. Další slovenskou autorkou je Köverová (2014), která se ve své studii zabývala osobnostními faktory big 5 jako determinanty percepce interakčního stylu učitelů. O rok později se Köverová (2015) zabývala percepcí interakčního stylu učitelů a subjektivní pohody studentů, který byl realizován na středních školách.

V České republice výzkum realizovala Janíková (2010), která se zabývala interakčním stylem učitelů tělesné výchovy, který byl realizován u učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základní škol. V kvantitativním výzkumu se Janíková zaměřila na odlišnosti v hodnocení interakčního stylu mezi učiteli a učitelkami tělesné výchovy na 2. stupni základních škol. Celkem se zúčastnilo 19 učitelů tělesné výchovy – 10 mužů a 9 žen. Byl použit dotazník QTI. Ve výzkumu bylo zjištěno, že učitelky se hodnotí přísněji než muži. Podle výsledků jsou muži lepší organizátoři, jsou více pomáhající a jsou více vedoucí k zodpovědnosti a přísnější. Podle celkových výsledků jsou učitelé (muži) tělesné výchovy lepšími organizátory než ženy. Učitelky jsou více nejisté a kárající. Janíková (2010) výsledky zveřejnila v publikaci *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*.

ZÁVĚR

Téma diplomové práce je zaměřeno na interakční styl začínajícího učitele na 1. stupni základní školy. Interakční styl učitelů se zkoumá dlouhou dobu, které je více zaměřené na 2. stupeň základních škol nebo středních škol.

V teoretické části jsem se zaměřila na klíčové pojmy, které se vztahují k tématu diplomové práce. Věnovala jsem se komunikaci a interakci mezi učitelem a žákem, které společně souvisí s interakčním stylem učitele.

Výzkum jsem realizovala ve čtvrtých a pátých ročnících základních škol ve Zlínském kraji. Dotazník QTI je určen pro zjištění interakčního stylu učitelů na 2. stupni základních škol a středních škol. Položky v dotazníku byly upraveny, aby žáci čtvrtých a pátých ročníků položkách rozuměli.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak začínající učitelé popisují svůj interakční styl na 1. stupni základní školy a porovnat interakční styl učitele z pohledu žáků. Podle výzkumných otázek bylo zjištěno, že rozdíly mezi začínajícími učitelkami se objevují. Rozdíly mezi začínající učitelkami jsou především v dimenzích *nejistý*, *kárající* a *přísný*. Tři začínající učitelky se shodují v dimenzi *přísný*. Uvedené začínající učitelky nemají příliš zkušeností, aby se hodnotily realisticky. V ostatních dimenzích se začínající učitelky dokážou hodnotit více realisticky. Podle hodnocení všech žáků dimenze hodnotí více realisticky než začínající učitelky.

Rozdíly v hodnocení mezi žáky a sebehodnocením dimenzí interakčního stylu začínajícími učitelkami, se nejvíce projevuje podhodnocením, a to nejvíce v dimenzích *nejistý*, *kárající* a *přísný*. Příznivé dimenze, tedy dimenze *organizátor*, *napomáhající*, *chápatící* a *vede k zodpovědnosti* se začínající učitelky hodnotí realističtěji. Podle porovnání sebehodnocení začínajících učitelek a hodnocení jejich žáků v některých případech jsou velmi rozdílné průměrné bodové hodnoty. Tyto bodové rozdíly se nejvíce objevují v dimenzích *nejistý*, *kárající* a *přísný*. I přes to, že začínající učitelky jsou na začátku své profesní dráhy, hodnotí se realisticky a jsou schopny se hodnotit. Všechny začínající učitelky jsou v praxi do 5 let. Začínající učitelka A v základní škole působí první rok, ale i přes to, že nemá tolik zkušeností jako ostatní začínající učitelky, její hodnocení dosahuje vysokých průměrných bodových hodnot.

V diskuzi uvádím celkové shrnutí interpretací začínajících učitelek a jejich žáků. Uvedla jsem i příklady výzkumů, které byly realizovány v zahraničí, ale i v České republice. Více se setkáváme s výzkumy zahraničních autorů, kteří se zabývají interakčním stylem na 1. stupni základní školy. Uvádím jako ukázkou českou studii, kterou se zabývala Janíková (2010), která své výsledky shrnuje v publikaci *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Buchtová, T. (2020). *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [2] Čejková, I. (2005). Současné trendy v pojetí pedagogické interakce. *Pedagogická orientace*, 15(2), 60–64.
- [3] Dyrtrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- [4] Gavora, P. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA.
- [5] Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- [6] Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- [7] Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern.
- [8] Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- [9] Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- [10] Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J. & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční postupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4–26.
- [11] Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- [12] Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeams.
- [13] Kokkins, C. M., Charalambous, K., & Davazoglou, A. M. (2009). Interpersonal teacher behaviour in primary school classrooms: A cross-cultural validation of a Greek translation of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 12(1), 101-114.
- [14] Köverová, M. (2014). Osobnostné faktory big 5 jako determinanty percepcie interakčního štýlu učiteľov. *Psychologie pro praxi*, 44(3-4), 79-93.
- [15] Köverová, M. (2015). Percepcia interakčného štýlu učiteľa a subjektívna pohoda študentov. *Psychologie a její kontexty*, 6(1), 33-48.
- [16] Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

- [17] Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), 101–128.
- [18] Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- [19] Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
- [20] Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- [21] Podlahová, L. (2002). *Ze studenta učitele: student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- [22] Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- [23] Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- [24] Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- [25] Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- [26] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [27] Regec, V. & Stejskalová, K. (2012). *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [28] Simonds, C., & Cooper, P. J. (2014). *Communication for the classroom teacher*. Harlow: Pearson Education
- [29] Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- [30] Šedřová, K., Šalamounová Z., Švaříček R., Sedláček M., Majcík M. & Navrátilová J. (2019). *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.
- [31] Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- [32] Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- [33] Vašíčková, S. (2015). *Správa z merania interakčného štýlu učiteľa. Výskum sprievodných aspektov vzdelávania*. Bratislava: NÚCEM
- [34] Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.

[35] Wubbels, T., & Levy, J. (Eds.). (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: The Falmer press.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
G-QTIP	Greek translation of the questionnaire on teacher interaction primary (Dotazník interakčního stylu učitele pro 1. stupeň ZŠ)
Např.	Například
Tzn.	To znamená
Tzv.	Tak zvané
Tj.	To je
QTI	Questionnaire of Teacher Interaction (Dotazník interakčního stylu učitele)
Zejm.	Zejména
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Typy uspořádání lavic</i>	15
Obrázek 2 <i>Dimenze interakčního stylu učitele</i>	26
Obrázek 3 <i>Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky</i>	27

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 <i>Sebehodnocení interakčního stylu všech začínajících učitelek</i>	43
Graf 2 <i>Interakční styl učitele hodnocený žáky z čtvrtých ročníků</i>	47
Graf 3 <i>Interakční styl učitele hodnocený žáky z pátých ročníku</i>	50
Graf 4 <i>Sebehodnocení interakčního stylu začínající učitelky A a hodnocení žáků</i>	56
Graf 5 <i>Sebehodnocení interakčního stylu začínající učitelky B a hodnocení žáků</i>	60
Graf 6 <i>Sebehodnocení interakčního stylu začínající učitelky C a hodnocení žáků</i>	63
Graf 7 <i>Sebehodnocení interakčního stylu začínající učitelky D a hodnocení žáků</i>	66
Graf 8 <i>Sebehodnocení interakčního stylu začínající učitelky E a hodnocení žáků</i>	70
Graf 9 <i>Sebehodnocení interakčního stylu začínající učitelky F a hodnocení žáků</i>	74

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Hodnoty dimenzí začínajících učitelů</i>	45
Tabulka 2 <i>Hodnoty dimenzí žáků čtvrtých ročníků</i>	49
Tabulka 3 <i>Hodnoty dimenzí žáků pátých ročníků</i>	52
Tabulka 4 <i>Hodnoty dimenzí čtvrtých a pátých ročníků</i>	54
Tabulka 5 <i>Hodnoty dimenzí začínající učitelky A, žáky a jejich rozdíly</i>	58
Tabulka 6 <i>Hodnoty dimenzí začínající učitelky B, žáky a jejich rozdíly</i>	62
Tabulka 7 <i>Hodnoty dimenzí začínající učitelky C, žáky a jejich rozdíly</i>	65
Tabulka 8 <i>Hodnoty dimenzí začínající učitelky D, žáky a jejich rozdíly</i>	69
Tabulka 9 <i>Hodnoty dimenzí začínající učitelky E, žáky a jejich rozdíly</i>	73
Tabulka 10 <i>Hodnoty dimenzí začínající učitelky F, žáky a jejich rozdíly</i>	76

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník interakčního stylu učitele: verze pro žáky

Příloha P II: Dotazník interakčního stylu učitele: verze pro učitele

Příloha P III: Dimenze interakčního stylu a dotazníkové položky

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU UČITELE: VERZE PRO ŽÁKY

MŮJ UČITEL/ UČITELKA

© T. Wubbels - J. Levy (1993)

© Překlad a adaptace P. Gavora - J. Mareš - P. den Brok (2003)

V dotazníku můžeš vyjádřit svůj názor na činnost a chování učitele ve vyučování tak, jak ho vidíš a vnímáš.

Dotazník slouží k vědeckým účelům, a proto by bylo dobré, abys učitele charakterizoval co nejpřesněji. Dotazník je anonymní – na dotazník **nepiš** své jméno.

Jméno a příjmení učitele, kterého budeš posuzovat:	Předměty, které ve vaší třídě učí:	Škola:
Třída:	Jsem: Chlapec – dívka	Datum:

V tomto dotazníku Ti předložím mnoho tvrzení – u každého prosím zakroužkuj číslo podle Tvého názoru.

Například:

nikdy spíše ne občas spíše ano vždy

Tento učitel(ka) vytváří v hodině příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

Pokud si myslíš, že tento učitel vždy ve třídě vytváří příjemnou atmosféru, zakroužkuj 4. Pokud si myslíš, že tento učitel ve třídě nikdy nevytváří příjemnou atmosféru, zakroužkuj 0. Podle toho, jak často tento učitel ve třídě vytváří příjemnou atmosféru, můžeš zakroužkovat 0, 1, 2, 3 nebo 4.

Pokud se zmýlíš, číslo škrtni a zakroužkuj číslo, které platí.

Tento učitel...	nikdy				vždy
1 Vyučuje svůj předmět s nadšením	0	1	2	3	4
2 Když s ním (ní) v něčem nesouhlasíme, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4
3 Vyžaduje od nás bezpodmínečnou poslušnost	0	1	2	3	4
4 Je trpělivý(á)	0	1	2	3	4
5 Když neumí odpovědět na otázku, vyhýbá se odpovědi	0	1	2	3	4
6 Je ohleduplný (á)	0	1	2	3	4
7 Má přehled, co při hodině děláme	0	1	2	3	4
8 Když mu chceme něco říct, dá nám slovo	0	1	2	3	4
9 Můžeme mít vliv jeho rozhodnutí	0	1	2	3	4
10 Je netrpělivý (á)	0	1	2	3	4
11 Když ve vyučování vyvádíme, je zmatený (á)	0	1	2	3	4
12 Věřící nám	0	1	2	3	4
13 Je lehké ho (ji) rozčítit	0	1	2	3	4
14 Je tolerantní	0	1	2	3	4
15 Má útočné poznámky	0	1	2	3	4

16 U něho (ní) se hodně naučíme	0	1	2	3	4
17 Umí pochopit naše chyby a nedostatky	0	1	2	3	4
18 Vypadá, jako by pořád nevěděl (a), co má dál dělat	0	1	2	3	4
19 Nenechá nás samostatně se opravit	0	1	2	3	4
20 Vidíme, že je nejistý (á)	0	1	2	3	4
21 Dává nám možnost rozhodovat o věcech, které se týkají vyučovacích hodin	0	1	2	3	4
22 Vyhrožuje, že nás potrestá	0	1	2	3	4
23 Je přísný (á)	0	1	2	3	4
24 Když si nedokážeme s něčím poradit, pomůže nám	0	1	2	3	4
25 Můžeme se spolupodílet na jeho (jejich) rozhodnutích	0	1	2	3	4
26 Myslí si, že podvádíme	0	1	2	3	4
27 Myslí si, že toho málo víme	0	1	2	3	4
28 Když se rozzlobí, přestane se ovládat	0	1	2	3	4
29 Můžeme se na něj (ni) spolehnout	0	1	2	3	4
30 Jeho (její) požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4
31 Je přátelský (á)	0	1	2	3	4
32 Přísně trestá opisování	0	1	2	3	4
33 Můžeme mu důvěřovat	0	1	2	3	4
34 Učivo vysvětluje srozumitelně	0	1	2	3	4
35 Je ochotný (á)	0	1	2	3	4
36 Má smysl pro humor	0	1	2	3	4
37 Působí nespokojeně	0	1	2	3	4
38 Je náročný (á)	0	1	2	3	4
39 Je stydlivý (á)	0	1	2	3	4
40 Když máme na věc jiný názor, můžeme ho říci	0	1	2	3	4
41 Mívá špatnou náladu	0	1	2	3	4
42 Dává žákům ve třídě hodně svobody	0	1	2	3	4
43 Snaží se nás pochopit	0	1	2	3	4
44 Bývá naštvaný (á)	0	1	2	3	4
45 Je nerozhodný (á)	0	1	2	3	4
46 Dokáže nás vyslechnout	0	1	2	3	4
47 Je snadné ho (ji) vyvést z míry	0	1	2	3	4
48 Jde přímo k věci	0	1	2	3	4
49 Přijímá omluvu, když uvedeme rozumné důvody	0	1	2	3	4
50 Vypadá nešťastně	0	1	2	3	4
51 Snadno se naštvě	0	1	2	3	4
52 Chová se povýšeně	0	1	2	3	4
53 Změní svůj názor, když uvedeme důvody	0	1	2	3	4
54 Cokoli uděláme, je podle něho (ní) špatně	0	1	2	3	4
55 Je podezřívavý (á)	0	1	2	3	4
56 Je zapomnětlivý (á)	0	1	2	3	4
57 Vytváří ve vyučování příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
58 Udrží naši pozornost	0	1	2	3	4
59 Je laskavý (á)	0	1	2	3	4
60 Přísně známkuje	0	1	2	3	4

61 Když hned něco nepochopíme, vysvětlí to ještě jednou	0	1	2	3	4
62 Je mrzutý (á)	0	1	2	3	4
63 Jsme z něho (ní) vystrašení	0	1	2	3	4
64 Svoje sliby dodrží	0	1	2	3	4

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK INTERAKČNÍHO STYLU: VERZE PRO UČITELE

JÁ JAKO UČITEL

© T. Wubbels - J. Levy (1993)

© Překlad a adaptace P. Gavora - J. Mareš - P. den Brok (2003)

V dotazníku vyjádříte svůj názor na svou učitelskou činnost a chování ve vyučování tak, jak se vidíte a vnímáte.

Jméno a příjmení:	Předměty, které ve vaší třídě vyučujete:	Délka Vaší pedagogické praxe:
Třída:	Škola:	Datum:

V tomto dotazníku Vám předložím mnoho tvrzení - u každého prosím zakroužkujete číslo podle Vašeho názoru.

Například:

nikdy spíše ne občas spíše ano vždy

Tento učitel(ka) vytváří v hodině příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

Pokud si myslíte, že vždy ve třídě vytváříte příjemnou atmosféru, zakroužkujete 4. Pokud si myslíte, že ve třídě nikdy nevytváříte příjemnou atmosféru, zakroužkujete 0. Podle toho, jak často ve třídě vytváříte příjemnou atmosféru, můžete zakroužkovat 0, 1, 2, 3 nebo 4.

Pokud se zmýlíte, číslo škrtněte a zakroužkuj číslo, které platí.

Já jako učitel...	nikdy				vždy
5 Vyučuji svůj předmět s nadšením	0	1	2	3	4
6 Když se mnou žáci nesouhlasí, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4
7 Vyžaduji bezpodmínečnou poslušnost	0	1	2	3	4
8 Jsem trpělivý(á)	0	1	2	3	4
9 Když neumím odpovědět na otázku, vyhýbám se odpovědi	0	1	2	3	4
6 Jsem ohleduplný (á)	0	1	2	3	4
7 Mám přehled o tom, co při hodině děje	0	1	2	3	4
8 Umím žákům naslouchat, když chtějí něco říct	0	1	2	3	4
9 Žáci mohou ovlivnit mé rozhodnutí	0	1	2	3	4
10 Jsem netrpělivý (á)	0	1	2	3	4
11 Když žáci ve vyučování vyvádí, jsem zmatený (á)	0	1	2	3	4
12 Věřím žákům	0	1	2	3	4
13 Je lehké mě rozčítit	0	1	2	3	4
14 Jsem tolerantní	0	1	2	3	4
15 Mám útočné poznámky	0	1	2	3	4

16 U mě se hodně naučí	0	1	2	3	4
17 Umím pochopit žákovi chyby a nedostatky	0	1	2	3	4
18 Vypadám, jako by pořád nevěděl (a), co mám dál dělat	0	1	2	3	4
19 Pohrdám žáky	0	1	2	3	4
20 Jsem nejistý (á)					
21 Dávám žákům možnost rozhodovat o věcech, které se týkají vyučovacích hodin	0	1	2	3	4
22 Vyhrožuji, že žáky potrestám	0	1	2	3	4
23 Jsem přísný (á)	0	1	2	3	4
24 Když si žáci nedokáží s něčím poradit, pomůžu jim	0	1	2	3	4
25 Žáci se mohou spolupodílet na mých rozhodnutích	0	1	2	3	4
26 Myslím si, že žáci podvádí	0	1	2	3	4
27 Myslím si, že žáci toho málo vědí	0	1	2	3	4
28 Když se rozzlobím, přestanu se ovládat	0	1	2	3	4
29 Žáci se na mě mohou spolehnout	0	1	2	3	4
30 Moje požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4
31 Jsem přátelský (á)	0	1	2	3	4
32 Přísně trestám opisování	0	1	2	3	4
33 Žáci mi mohou důvěřovat	0	1	2	3	4
34 Učivo vysvětluji srozumitelně	0	1	2	3	4
35 Jsem velkorysý (á)	0	1	2	3	4
36 Mám smysl pro humor	0	1	2	3	4
37 Působím nespokojeně	0	1	2	3	4
38 Jsem náročný (á)	0	1	2	3	4
39 Jsem stydlivý (á)	0	1	2	3	4
40 Když žáci mají na věc jiný názor, mohou ho říci	0	1	2	3	4
41 Mívám špatnou náladu	0	1	2	3	4
42 Dávám žákům ve třídě hodně svobody	0	1	2	3	4
43 Snažím se žáky pochopit	0	1	2	3	4
44 Bývám naštvaný (á)	0	1	2	3	4
45 Jsem nerozhodný (á)	0	1	2	3	4
46 Dokážu žáky vyslechnout	0	1	2	3	4
47 Je snadné mě vyvést z míry	0	1	2	3	4
48 Jdu přímo k věci	0	1	2	3	4
49 Přijímám omluvu, když žáci uvedou rozumné důvody	0	1	2	3	4
50 Vypadám nešťastně					
51 Snadno se naštvu	0	1	2	3	4
52 Chovám se povýšeně	0	1	2	3	4
53 Změním svůj názor, když žáci uvedou důvody	0	1	2	3	4
54 Cokoli udělám, je podle mě špatně	0	1	2	3	4
55 Jsem podezřívavý (á)	0	1	2	3	4
56 Jsem zapomnětlivý (á)	0	1	2	3	4
57 Vytvářím ve vyučování příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
58 Udržím pozornost žáků	0	1	2	3	4
59 Jsem laskavý (á)	0	1	2	3	4
60 Přísně známkuji	0	1	2	3	4

61 Když hned žáci něco nepochopí, vysvětlím to ještě jednou	0	1	2	3	4
62 Jsem mrzutý (á)	0	1	2	3	4
63 Žáci jsou ze mě vystrašení	0	1	2	3	4
64 Svoje sliby dodržím	0	1	2	3	4

**PŘÍLOHA P III: DIMENZE INTERAKČNÍHO STYLU A
DOTAZNÍKOVÉ POLOŽKY**

Dimenze interakčního stylu	Položky v dotazníku
Organizátor	1, 7, 16, 34, 42, 48, 58, 64
Napomáhající	6, 24, 29, 31, 33, 36, 57, 61
Chápající	2, 4, 8, 12, 14, 17, 43, 46
Vede k zodpovědnosti	9, 21, 25, 35, 40, 49, 53, 59
Nejistý	5, 11, 18, 20, 39, 45, 47
Nespokojený	22, 26, 27, 37, 50, 54, 55, 62
Kárající	10, 13, 15, 19, 28, 41, 44, 51, 52
Přísný	3, 23, 30, 32, 38, 56, 60, 63