

# Identifikace vyučovacích stylů učitelů prvního stupně základní školy

Tereza Pernická

---

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:	<b>Tereza Pernická</b>
Osobní číslo:	<b>H170261</b>
Studijní program:	<b>M7503 Učitelství pro základní školy</b>
Studijní obor:	<b>Učitelství pro 1. stupeň základní školy</b>
Forma studia:	<b>Prezenční</b>
Téma práce:	<b>Identifikace vyučovacích stylů učitelů prvního stupně základní školy</b>

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o vyučovacích stylech učitelů prvního stupně základní školy.  
Vymezení základní terminologie a teoretických východisek pro identifikaci vyučovacích stylů učitelů v pedagogickém výzkumu.

Příprava výzkumné metodologie, stanovení cílů a dílčích otázek k pedagogickému výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Formulace závěrů diplomové práce, vyhodnocení podnětů pro pedagogický výzkum a učitelskou praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- Abdul, K. G., & Haskar, U. B. (2012). *Teacher education in the new millennium*. APH: New Dephi.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Rovňáková, L. (2015). *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Metodicko-pedagogické centrum: Bratislava.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplné učení a vyučování*. Praha: Grada.
- Vargová, M. (2017). Vyučovací štýl učiteľa. *Mladá Veda*, 5(9), 134-14.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Hana Lukášová, 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, PhD.**  
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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 ..... ..

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, užije-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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného 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 užít 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 jím 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 přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá problematikou vyučovacích stylů učitelů prvního stupně základní školy z hlediska osobnostních a pedagogických zvláštností a zohlednění učebního stylu žáka ve vyučovacím stylu učitele. Hlavním cílem diplomové práce je identifikovat vyučovací styly učitelů prvního stupně základní školy. Výzkumný vzorek tvoří 259 učitelů v primární edukaci. K řešení byla použita výzkumná metoda modifikovaného dotazníku pro podmínky 1. stupně. Provedeným výzkumem bylo u učitelů 1. stupně základní školy identifikováno pět vyučovacích stylů Expert, Formální autorita, Osobnostní model, Facilitátor a Delegátor v různé míře zastoupení. Z hlediska pohlaví učitele nebyly ve vyučovacích stylech učitelů nalezeny žádné zvláštnosti, a proto nelze o pohlaví hovořit jako o možném faktoru ovlivňujícím vyučovací styl učitele. Zvláštnosti v jednotlivých vyučovacích stylech byly nalezeny u učitelů z hlediska věku a délky pedagogické praxe. Zohlednění učebního stylu žáka bylo promítnuto ve všech vyučovacích stylech, nejvyšší zohlednění však bylo zjištěno u vyučovacího stylu Delegátor. V rámci této práce byla získána významná zjištění, která umožňují poukázat na zastoupení jednotlivých vyučovacích stylů u učitelů 1. stupně základní školy, hovořit o daných zvláštnostech jako o možných faktorech ovlivňujících vyučovací styl učitele a prezentovat zohlednění učebních stylů žáků v jednotlivých vyučovacích stylech učitelů v primární edukaci.

**Klíčová slova:** vyučovací styl, faktory ovlivňující vyučovací styl, učební styl žáka

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the issue of teaching styles of primary school teachers in terms of personal and pedagogical peculiarities and taking into account the student's learning style in the teaching style of the teacher. The main goal of the diploma thesis is to identify the teaching styles of primary school teachers. The research sample consists of 259 teachers in primary education. The research method of a modified questionnaire for the conditions of the 1st degree was used for the solution. The research identified five teaching styles – Expert, Formal Authority, Personality Model, Facilitator and Delegator in different levels of primary school teachers. From the point of view of the teacher's gender, no peculiarities were found in the teachers' teaching styles, and therefore we cannot speak of gender as a possible factor influencing the teacher's teaching style. Peculiarities in individual teaching styles were found among teachers in terms of age and length of teaching practice. Taking into account the pupil's learning style was reflected in all teaching styles, but this was most obvious in the teaching style Delegator. Within this work, significant findings were found. These enable to point out the individual teaching styles of primary school teachers, to discuss the peculiarities as possible factors influencing the teaching style and to present taking into account pupils' learning styles in individual teaching styles of teachers in primary education.

**Keywords:** teaching style, peculiarities influencing teaching style, pupil learning style

## PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych vyjádřila velké poděkování prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc. za množství cenných a inspirativních rad, doporučení a profesionální vedení této diplomové práce. Taktéž bych chtěla poděkovat Mgr. Janu Pleškovi za ochotu při získání potřebných informací ke zpracování dat kvantitativního výzkumu. Poděkování patří také všem učitelům 1. stupně základní školy, kteří věnovali svůj čas a podíleli se na výzkumném šetření.

### **Motto:**

*„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“*

Charles Farrar Browne

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



## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 POJETÍ VYUČOVACÍHO STYLU UČITELE .....</b>	<b>13</b>
1.1 UČITEL V KONTEXTU VYUČOVACÍHO STYLU .....	13
1.2 VYMEZENÍ POJMU VYUČOVACÍ STYL UČITELE .....	15
1.3 TYPOLOGIE VYUČOVACÍCH STYLŮ .....	18
1.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VYUČOVACÍ STYL UČITELE .....	29
<b>2 VYUČOVACÍ STYL V KONTEXTU PEDAGOGICKÉ INTERAKCE V     PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>31</b>
2.1 VYUČOVACÍ STYL V KONTEXTU POJETÍ PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A VÝUKY .....	31
2.2 VYUČOVACÍ STYL VE VZTAHU S VYUČOVACÍ METODOU VE VÝUCE .....	32
2.3 VZTAH STYLU UČENÍ ŽÁKA A VYUČOVACÍHO STYLU UČITELE .....	34
<b>3 VYUČOVACÍ STYLY UČITELŮ POHLEDEM VÝZKUMU .....</b>	<b>38</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>42</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>43</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	43
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	45
4.3 VÝZKUMNÉ METODY .....	48
4.5 ORGANIZACE VÝZKUMU .....	56
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....</b>	<b>59</b>
5.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	59
5.2 INTERPRETACE DAT .....	76
5.3 ZÁVĚRY VÝZKUMU.....	79
<b>6 DISKUZE.....</b>	<b>81</b>
6.1 LIMITY VÝZKUMU .....	83
6.2 DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI.....	83
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>85</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>87</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>91</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>92</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>93</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>96</b>

## ÚVOD

Každý učitel má svůj jedinečný vyučovací styl, který se utváří během celého života učitelské profese. Učitelé v primární edukaci se od sebe liší různými osobnostními a profesionálními zvláštnostmi, ale také uplatňováním různých didaktických kategorií v interakci se žáky či názory na samotný proces výuky, které mohou ovlivňovat vyučovací proces. Vyučovací styl učitele se tak pomyslně pojí s efektivitou vyučovacího procesu a stává se důležitou součástí profese učitele.

Během vyučovacího procesu i mimo něj existuje velké množství zvláštností a faktorů, které vyučovací styl učitele ovlivňují. Diplomová práce se zabývá problematikou vyučovacích stylů učitelů prvního stupně základní školy. Cílem diplomové práce je identifikovat vyučovací styly učitelů prvního stupně základní školy pomocí dotazníku modifikovaného pro 1. stupeň základní školy inspirovaného Grashou (2002) a zjistit, jaké osobnostní a profesionální zvláštnosti mohou vyučovací styl učitele ovlivnit. V diplomové práci je také zkoumáno zohlednění učebního stylu žáka ve vyučovacím stylu učitele. Celá práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

První kapitola teoretické části se věnuje představení klíčových a s nimi souvisejících pojmů problematiky vyučovacích stylů učitelů. Charakterizováno je zde pojetí učitele v kontextu vyučovacího stylu učitele a definice pojmu vyučovací styl učitele. Klasifikace vyučovacích stylů učitele je zpracována z pohledu několika českých i zahraničních autorů, která prezentuje jejich společné i odlišné znaky. Vymezena jsou také teoretická východiska jednotlivých typologií a vznik přístupů uvedených dělení. Součástí této kapitoly je také vymezení zvláštností a faktorů ovlivňující vyučovací styl učitele, ke kterým neodmyslitelně patří pohlaví učitele, věk a délka pedagogické praxe učitele.

Druhá kapitola teoretické části se zaměřuje na vyučovací styl v kontextu pedagogické interakce žáka a učitele prvního stupně základní školy. Představen je vyučovací styl učitele v kontextu primárního vzdělávání a výuky, který je dále rozpracován ve vztahu s vyučovací metodou. Poslední část této kapitoly se zaměřuje na vztah a zohlednění stylu učení žáka ve vyučovacím stylu učitele, která může ovlivňovat proces učení.

Ve třetí kapitole teoretické části jsou uvedeny stručné přehledy vyučovacích stylů učitelů pohledem několika zahraničních výzkumů, které se zaměřují na podobné téma diplomové práce. Najít podobné výzkumy v České republice uplatnění tohoto typu

dotazníku či zaměření bylo velmi obtížné, proto jsou v této kapitole popsány výzkumy ze zahraničního prostředí, kde je téma vyučovacích stylů v současné době aktuální.

Praktická část popisuje výzkumnou část diplomové práce, jejímž cílem je identifikace vyučovacích stylů učitelů prvního stupně základní školy ve vztahu k osobnostním a pedagogickým zvláštnostem učitelům a zohlednění učebních stylů žáků v jednotlivých vyučovacích stylech. V rámci této kapitoly jsou vymezeny a stanoveny výzkumné cíle a výzkumné otázky. Následně je objasněn výběr a charakteristika výzkumného souboru, metody a organizace výzkumu. V návaznosti na vše uvedené se práce zaměřuje na výsledky a interpretace výzkumu vyučovacích stylů učitelů prvního stupně základní školy. Výsledky jsou podrobně analyzovány v širším kontextu osobnostních a pedagogických zvláštností a zohlednění učebního stylu žáka ve vyučovacím stylu učitele. Na základě zjištění jsou v závěru kapitoly shrnuty výsledky výzkumu a formulovány závěry. V diskuzi jsou předloženy limity výzkumu a návrhy možného pokračování výzkumu v problematice řešení vyučovacích stylů učitelů prvního stupně základní školy. Také je zde promítnut výzkum diplomové práce do souvislostí s podobnými zahraničními výzkumy.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 POJETÍ VYUČOVACÍHO STYLU UČITELE

Všichni, kdo chodili do školy, vědí, že každý učitel má svůj jedinečný vyučovací styl, kterým vyučuje a ve výuce se svými žáky pracuje. Ve chvíli, kdy navštívíme školní třídu a budeme učitele společně s jejich žáky pozorovat, uvidíme širokou škálu způsobů a postupů, které ve výuce používají. Styl každého učitele se však neprojevuje pouze přímo na výuce, ale vychází také z učitelova celkového pojetí výuky např. při jeho plánování a přípravě konkrétních vyučovacích hodin, a to jak v jeho myšlení, tak i v jeho vyučovacích postupech. Nelze tak najít dva učitele, kteří by měli naprosto stejný vyučovací styl. Každý se v průběhu svého školního vzdělávání setkal s rozdílnými přístupy a názory učitelů k vyučování. Učení je celoživotní aktivitou, kdy učitel předává své poznatky a zkušenosti tím nejvhodnějším způsobem a pomáhá tak svým žákům porozumět předmětu učení. Každý učitel se během své školní praxe učí, jaký přístup na žáky nejlépe funguje a tím si vytváří vlastní styl výuky. V současné době se vyučovací styl dostává do popředí zájmu a stává se klíčovou součástí učitelské profese ovlivňující kvalitu výkonu učitelské profese.

### 1.1 Učitel v kontextu vyučovacího stylu

Učitele považujeme za jeden ze základních činitelů vyučovacího procesu. Pojetí učitele současné doby vychází z teorie humanistické filozofie, která je založena na podstatě homocentrické a holistické. Podstata této filozofie se soustředí k samotnému učiteli a staví jej jako střed celé výuky. Učitel tak ovlivňuje podobu a proces vyučovacího procesu. Hlavním požadavkem kladeným na učitele je být sám sebou, učit se být člověkem a být za svůj rozvoj spoluodpovědný, což, je v souladu s taxonomií cílů dnešní doby. Učitel by se neměl zajímat pouze o to, co učí, ale především jakým způsobem a koho učí. Mimo jiné by se měl každý učitel zaměřit na rozvoj sociálních vztahů ve třídě, komunikaci, na využívání aktivizujících a sebepoznávacích metod (Dytrtová & Krhutová, 2009).

U učitele lze zkoumat mnoho jeho zvláštností (pedagogické zkušenosti, znalost obsahu, postoje, přesvědčení, chování aj.). Otázkou však zůstává, co s vyučovacím stylem učitele nesouvisí. V pojetí učitele a kontextu vyučovacího stylu můžeme studovat mnoho aspektů, které jsou s učitelem spojeny. Studium a řešení problematiky stylu výuky přichází s komplexními závěry a bude ku prospěchu každého učitele a v konečném důsledku i ku prospěchu každého žáka, na něhož učitel působí (Heimlich & Norland, 2002).

Učitelé 1. stupně základní školy se od sebe liší rozmanitými osobnostními i profesionálními charakteristikami, které mohou mít dopad i na samotný vyučovací styl učitele. Rozdílnost každého učitele lze nalézt v kontextu věkových i pedagogických zvláštností. Stejně jako můžeme říci, že život má své období, jímž si každý člověk prochází, i profesní dráha učitele se vyznačuje určitými etapami, ve kterých se učitel profesně rozvíjí. Průcha (1997) k označení učitele v určité fázi jeho profesní kariéry používá odborné termíny: student začínající, začínající učitel, zkušený učitel, učitel expert. Je také nutné zmínit, že učitelem se člověk nenarodí, ale v průběhu života postupně stává. Stanovit přesný okamžik, kdy se učitel stává zkušeným, není jednoduché. Někteří učitelé se stávají experty za kratší dobu, jiným to naopak trvá déle. Průcha uvádí (1997, s. 214): „*nejsou k dispozici hodnověrné poznatky, jež by umožňovaly přesně vymezit, za jak dlouhou dobu od vstupu do profese se z učitele začátečníka stává učitel expert.*“ V odborné literatuře tak můžeme nalézt rozdílné názory, většina z nich se však shoduje s Průchou (1997), který říká, že učitel se zkušeným stává přibližně po pěti letech své učitelské práce. Důležité je zmínit, že učitel se během své učitelské praxe rozvíjí, a to pozitivně i negativně. V rámci delší praxe může učitel získat ve své činnosti i návykové myšlení a vyjadřování. Velmi podobně jako v jiných pomáhajících profesích však lze i mezi učiteli najít jedince, o kterých můžeme říci, že se jedná o tzv. rozené profesionály. Na základě výše uvedených tvrzení tak můžeme říci, že vyučovací styl učitele lze zkoumat na základě fáze profesního rozvoje učitele, která souvisí s věkem a délkou praxe učitele.

Učitel 1. stupně základní školy má mimo jiné jednu z nejzodpovědnějších rolí ve všech fázích vyučovacího procesu. Ať už se jedná o jakoukoli z fází, vždy je za ni zodpovědný sám učitel (Milenović, 2015). Grasha (1996) tuto roli charakterizoval jako konzistentní vzorec myšlenek a chování, kterou učitel přijímá během výuky. Na samotný pojem role lze nahlížet široce, např. při používání výrazů učitel, žák, otec, matka aj. Obecnější role, která je podrobněji zkoumána, se často skládá z více rolí, které se vyskytují u dané osoby společně, aby vytvořily témata v našich životech. Pokyny pro obecnou roli učitele zahrnují: výběr obsahu k výuce, navrhování způsobů, jak tento obsah poskytovat, vedení diskuzí, hodnocení pokroku žáků, setkání s žáky za účelem zodpovězení otázek. Obecná role učitele tedy slouží jako zastřešující termín pro sít rolí, které zahrnují takové chování jako je např. poradce, hodnotitel, vedoucí diskuze, osoba poskytující zdroje a další potřebné ve vzdělávacím prostředí. Myšlenky a činy spojené s rolemi učitele se řídí určitými pokyny, které jsme se naučili prostřednictvím zkušeností, ale také očekáváními ostatních a přímými pokyny, které

dostáváme (Grasha, 1987). Jedinečné způsoby, jakými objasňujeme a provádíme pokyny jednotlivých rolí, definují vyučovací styl učitele. Uveďme si příklad, dva učitelé se mohou pokusit, že budou předkládat informace svým žákům. Tento pokyn bude pro ně jasný, ale budou existovat značné rozdíly ve způsobu jejich provádění. Jeden učitel se rozhodne učivo přednášet, zatímco druhý nechá své žáky prezentovat důležité myšlenky ve skupinách. Skupiny poté vypracují otázky týkající se zbývajících obsahu, které by chtěly objasnit. Učitel využije zbývajících čas třídy k odpovědi na dotazy žáků. Může však nastat i situace, kdy se oba učitelé rozhodnou učivo vyučovací hodiny přednášet. Jeden to provede tzv. suchým, ale dobře organizovaným způsobem, druhý učitel je velmi animovaný, ale ne dobře organizovaný. V každém případě zde budou vznikat kombinace vyučovacích stylů. Učitelé odlišně své role definují, ale také si osvojují jeden či více odlišných způsobů výuky. Ve skutečnosti tyto interpretace odrážejí odlišné vzorce myšlenek a činů, které efektivně řídí více rolí učitelů. Konkrétní role, které učitel ve své výuce zastává, definují jeho vyučovací styl. Různé vyučovací metody vyžadují, aby učitelé ve výuce převzali různé způsoby myšlení a chování. Aby bylo možné je úspěšně použít, musí dojít k různým kombinacím těchto rolí. Jak již bylo zmíněno, v závislosti na uplatňování metod ve výuce a typu interakce mezi učitelem a žáky navzájem definujeme pět rolí neboli typů vyučovacích stylů učitelů. Jedná se o role Expert, Formální autorita, Osobnostního model, Facilitátor a Delegátor (Grasha, 1996). V dnešní době může učitel uvádět do společného žití daleko vědoměji sebe i jiné lidi a děti, bude-li ke své roli býti učitelem veden novými cestami vzdělávání, které respektují obecné zákonitosti pohybů bytí přirozeného života a kvality života dětí (Lukášová, 2015). Výše uvedená klasifikace těchto rolí učitelů ve výuce se zcela jasně jeví jako podnětná a odvíjí se od ní výzkumný nástroj na zjištění vyučovacích stylů učitele.

## 1.2 Vymezení pojmu vyučovací styl učitele

Je nutné vymezit samotný pojem vyučovacích stylů učitele. Vyučovací styl můžeme definovat dle několika českých i zahraničních autorů, kteří popisují nejen totožné charakteristiky, ale v mnohých případech také odlišné definice vyučovacích stylů. Na začátku tedy budou vymezeny definice, jak vyučovací styl vnímají vybraní autoři.

Vyučovací styl lze charakterizovat jako jistý, svérázný a specifický způsob výuky. Styl si volí učitel sám na základě souvislostí, kontextu a strategií, které preferuje. Styl učitele se projevuje určitými strategiemi a způsoby řízení učební činnosti jednotlivých žáků, volbou organizačního rámce výuky, vyučovacích metod i postupů, preferencí jistých typů

materiálních didaktických prostředků a volbou základních schémat komunikace v rámci průběhu vyučování (Škoda & Doulík, 2011).

Lukášová (2010) považuje za vyučovací styl učitele určitý osobitý postup, kterým učitel vyučuje. Vyznačuje se svým cílem, obsahem a posloupností činností, které učitel používá, učitelovou pohotovostí a pružností (Průcha et al., 2008). Učitel svůj vyučovací styl uplatňuje nezávisle na školní třídě, tématu a obsahu výuky ve většině pedagogických situací. Vyučovací styl učitele je dle Lukášové (2010) poměrně ustálený a u jednotlivých učitelů se obtížně mění. Z tohoto důvodu se vyučovací styl učitele stává předmětem reflexe a sebereflexe učitele.

Teorii vyučovacích stylů zpracoval také Švec (1999), který jej popsal podobně jako Lukášová (2010). Švec (1999) vyučovací styl charakterizuje jako svébytný postup učitele při řešení pedagogických situací ve výuce. Je zapotřebí zmínit, že mnoho autorů chápe vyučovací styl jako promyšlenou, na základě rozhodnutí vytvořenou strategii, v porovnání s tápáním a konáním v návaznosti na okolnostech, které v průběhu vyučování přichází.

Mareš (1998) charakterizoval vyučovací styl svou pravidelností především ve způsobu jednání učitele. Vyučovací styl lze dle tohoto autora popsat jako lidskou aktivitu, která je konzistentní (pro jedince ucelená), transversální (prostupuje mnoha úrovněmi psychiky) a integrující (spojuje mnoho úrovní do psychiky).

Termín vyučovací styl učitele považuje Kolář (2009) za určitý individuálně specifický způsob vyučování, který v určité etapě a v určitém kontextu učitel preferuje. Styl je charakteristický konkrétními strategiemi a způsoby řízení učební činnosti, žáků, volbou organizačních forem, vyučovacích metod, postupů, preferencí určitých typů materiálních didaktických prostředků a volbou základních komunikačních schémat během vyučování. Učitelé při interakci se svými žáky využívají dle autora různých vyučovacích postupů. Takovéto převládající nebo kombinované používání různých výukových postupů lze popsat jako vyučovací styly učitele (Kikas et al., 2016).

Evans (2008) formuluje definici vyučovacího stylu jako typické chování učitele, které učitel používá k předávání informací či obráceně k přijímání informací od vyučovaného subjektu, které v sobě zahrnuje učitelův pohled a přístup k vyučovacímu procesu. Autor zde zahrnuje a popisuje hodnoty dotyčného učitele, jeho postoje, aspiraci, osobní prožitky, sociální role a zkušenosti vyplývající z učitelské praxe.



Pojem vyučovací styl je dle Švece a Maňáka (2003) kategorií, na kterou v obvyklé pedagogické praxi můžeme narazit ve dvojím pojetí. První koncepci popisují autoři jako tzv. širokou. Autoři definují vyučovací styl jako učitelův způsob vidění učiva, žáka, vyučovacích metod, učení, vyučování, komunikace se žáky apod., který se promítá do jeho vyučování. Na učitelově vyučovacím stylu je také závislý způsob uplatnění vyučovacích metod. Styl výuky učitele se tak odráží v jeho vyučovacích činnostech. Při přípravě na vyučování a žáka na učení mají tyto činnosti charakter plánů a zvolených strategií. Druhé pojetí pod tímto pojmem zahrnuje pouze tzv. soubor výukových metod, které učitel uplatňuje ve své výuce. Vyučovací styl je v užším pojetí souhrnnou osobnostní charakteristikou učitele. S určitým zjednodušením lze ve vyučovacím stylu rozlišit několik vzájemně propojených vrstev. Nejhlubší vrstvou je kognitivní styl, který je do značné míry dědičný, a tedy těžko ovlivnitelný. Na tuto vrstvu navazuje vrstva, kterou bychom mohli nazvat učitelovo pojetí výuky. Bude se jednat tedy o učitelovo pojetí každodenní filozofie, týkající se způsobu výběru učiva, výběru vyučovacích metod, komunikace se žáky ad. Tato vrstva je částečně ovlivnitelná. Dá se ovlivnit dalším sebevzděláváním učitele. Z uvedené vrstvy vyrůstají učitelovy způsoby řešení pedagogických situací, které jsou do značné míry ovlivněny jeho vzděláním a pedagogickými zkušenostmi. Tato vrstva se do značné míry překrývá s vrstvou učitelových pedagogických vědomostí a dovedností, která je nejvíce ovlivnitelná (Švec & Maňák, 2003). Vyučovací styl učitele se projevuje v učitelově způsobu uvažování. Jednání učitele v určitých pedagogických situacích se pak promítne do učitelových vyučovacích strategií, které zahrnují volbu vyučovacích metod, ale také pojetí celého jeho vyučování.

Jako postupy charakteristické pro daného učitele popisuje vyučovací styly učitelů Mareš (2013). Jedná se o zmíněné postupy, které učitel definuje v daném období a které používá při výchově a vzdělávání žáků, při řízení práce žáků. Postupy mohou být ovlivněny specifickou učitelovou osobností, jeho přípravou na povolání, dalším vzděláním učitele, pedagogickými zkušenostmi, ale především jeho pojetím výuky. Učitel používá tyto postupy ve většině pedagogických situací, které jsou méně závislé na obsahu a učivu výuky.

Starý (2007) charakterizuje vyučovací styl učitele jako něco, co vychází z učitelova pojetí výuky a projevuje se při přípravě výuky určitých vyučovacích hodin. Ukazuje se ve výuce, a to jak v myšlení, tak ve vyučovacích postupech učitele. V této charakteristice se zdá být vyučovací styl něčím nepopsatelným a imaginárním ve své podstatě a projevuje se navenek vyučovacími postupy.

Fernestermacher & Soltis (2008) ve svém díle zmiňují složky a strukturu vyučovacího stylu, ve kterých jsou obsaženy: vyučovací metody, vnímání osobnosti žáka, znalost učiva, chápání cílů a vztahy mezi učitelem a žáky.

Vyučovací styl výuky definoval Grasha (1996) jako způsob jednání a vystupování ve výuce, který se zaměřuje na činnosti, které učitel v rámci výuky vykonává. Do těchto činností můžeme řadit učitelův způsob vidění učiva, žáka, uplatnění vyučovacích metod, samotné vyučování, chápání cílů a výuky, komunikace a interakce se žáky apod., která se promítá do jeho celkového vyučování. Styl výuky učitele je tedy zcela jasně závislý na uplatnění vyučovacích metod učitelem a odráží se v činnostech učitele a žáka, kde dochází k jejich vzájemné interakci. Výše uvedené pojetí Grashi (1996) bude pro tuto diplomovou práci bráno jako klíčové, jelikož právě z tohoto pojetí budou vymezeny a klasifikovány jednotlivé typy vyučovacích stylů, kterými se bude zabývat praktická část diplomové práce.

V této části diplomové práce byla detailně vymezena charakteristika vyučovacích stylů a různé pohledy autorů na vymezení pojmu vyučovací styl učitele. Ukázána byla především různorodost pohledů na tuto problematiku. Mnoho autorů tvrdí, že styl učitele je ve výuce velmi důležitý, identifikace prvků jednotlivých stylů učitelů se však projevuje dle několika autorů jako velmi obtížná, tuto obtížnost zmiňuje také Grasha (1996). Definovat určitý vyučovací styl, porozumět mu, rozvíjet ho a efektivně používat znamená pro učitele i překonat možné negativní hodnocení sebe samého. Vyučovací styl představuje učitelovy stálé osobnostní vlastnosti a chování, které se projevují v jeho celkové výuce a ve vedení jeho vyučovacích hodin. Jedná se tedy o něco, co daného učitele popisuje, řídí jeho vyučovací proces a co má vliv na žáky a jejich schopnost učit se.

### 1.3 Typologie vyučovacích stylů

Existuje velké množství pedagogických publikací zabývajících se vyučovacími styly učitelů, které se věnují různým typologiím, dle kterých lze navzájem tyto styly identifikovat či porovnávat. V této kapitole budou zpracovány typologie vyučovacích stylů dle jednotlivých autorů. Cílem této kapitoly bude představit existující klasifikace vyučovacích stylů, které popisují domácí i zahraniční autoři. Kapitola bude konkrétně zaměřena na dělení vyučovacích stylů dle následujících kritérií: dle filozofické a psychologické koncepce (představa ideálního učitele), na základě emocionálního vztahu učitele ke svým žákům a míře řízení učebních činností, dle preference mozkových hemisfér učitele, dle vnímání

situací učitelem, dle situace a potřeb učitele, dále dle přístupu učitele k žákům ve výuce a dle uplatňování metod ve výuce a typu interakce mezi žákem a učitelem.

### 1.3.1 Dělení vyučovacích stylů dle G.D. Fernstermachera a J. F. Soltise (2008)

Dvojice autorů Fernstermacher a Soltis (2008) rozlišují ve svém díle na přesné charakteristice zmíněných učitelů tři vyučovací styly. Vyučovací styl učitele lze posuzovat dle toho, jaké učitel používá metody, jak vnímá žáka, jak zná obsah vzdělávání, jak chápe vzdělávací a výchovné cíle a jaké jsou vztahy mezi ním a žáky. Jedná se o exekutivní styl vyučování, facilitační styl vyučování a liberální styl vyučování.

#### Exekutivní styl

Exekutivní styl charakterizuje učitele jako tzv. manažera ve vyučování. Tento učitel má bohaté vědomosti a dosahuje výborných dovedností, tak aby zajistil u žáků dosažení co nejlepších výsledků. Svou výuku staví především na obsahu a volbě vyučovacích metod. Podstatnou volbou učitele jsou kvalitní učební materiály, které jsou systematické a poskytují mu oporu při vyučování. Jak už bylo zmíněno, důležitým prvkem jsou pro učitele jeho ověřené vyučovací metody, které žáka směřují k rychlému získání nových vědomostí. Vyučovací metody učiteli přináší prostředky pro účinné řízení třídy a pomoc při učení žáků, z čehož vyplývá, že jeho výuka je stavěna především na dosažených vědomostech žáků. Učitel ve své výuce preferuje především frontální vyučování. Jeho vyučovací hodiny jsou předem kvalitně připravené, propracované a v průběhu přesně organizované. Ačkoli tento učitel bývá důsledný a přísný, žáci jej respektují a mají rádi. Exekutivní vyučovací styl tedy vyzdvihuje dobré řízení žákovské třídy a vede k získání nových vědomostí a efektivnímu učení (Fernstermacher & Soltis, 2008).

#### Facilitační styl

Druhým výše zmíněným stylem je styl facilitační. Učitel je zde nazýván jako tzv. Facilitátor, který klade důraz na osobnost žáka. Žáka podporuje a dbá na jeho osobnostní rozvoj. Jeho prioritou ve výuce je právě žák a jeho osobnost. V porovnání s předchozím stylem tento učitel nedbá na prvním místě na zvládnutí učební látky a dosažení okamžitých vědomostí, ale učivo vnímá spíše jako způsob rozvoje žáka a předem počítá s předchozími žákovými znalostmi, vědomostmi a dovednostmi. Vědomosti žáka nemusí být obsažené ve školním vzdělávacím programu, ale měly by mít spíše význam v jeho osobním životě,

v rodině či ve vztahu s jeho vrstevníky. Učitel tedy pomáhá žákům propojovat nové znalosti s jejich předchozími zkušenostmi a má velký zájem o to, žáky do hloubky poznat, zjistit jejich potřeby, přání, hodnoty, zájmy, ale i jejich silné a slabé stránky. Takovýto učitel má pro jednotlivé žáky či situace ve třídě velká pochopení a pomáhá žákům stát se plnohodnotnými osobnostmi. Jako příklad lze uvést učitelku, která říká: „*Mé pojetí výuky je takové, jako by každé slovo, které čtou, bylo napsáno pro ně a bylo propojeno s jejich vlastní zkušeností*“ (Fernstermacher & Soltis, 2008, s. 14). Učitel bere zřetel na jednotlivé rozdíly mezi žáky ve třídě a na jejich speciální vzdělávací potřeby. Mezi žáky se snaží vytvořit přátelské vztahy, tak aby si všichni navzájem ve třídě pomáhali a respektovali se. Facilitační vyučovací styl vychází z humanistické psychologie, která je založena na svobodě, volbě, osobnostním růstu a rozvoji emocionálního a duševního zdraví. Žáci mají často možnost se rozhodovat při volbě vzdělávacího obsahu, čímž učitel podporuje jejich vlastní rozvoj.

### **Liberální styl**

Poslední vyučovací styl se dle Fernstermachera a Soltise (2008) se nazývá styl liberální. Podstatou tohoto stylu je v první řadě svobodně myslet, poznávat a rozumět, představovat si a tvořit, a tak plně využít svého vlastního rozumu. Pro tohoto učitele jsou dominantní vzdělávací cíle, znalost učiva. Opět v porovnání s předchozími dvěma styly jsou vyučovací metody, potřeby jednotlivých žáků a interakce mezi učitelem a žákem nepodstatnou úlohou. Tito učitelé se zajímají o to, jak mysl lidské rasy působí na formování a dosahování cílů. U těchto učitelů mají cíle vliv na charakter učiva. Tito učitelé staví do popředí např. výuku vlastivědy, jelikož je podle nich pro všechny žáky důležitá, neboť učení a nahlédnutí do minulosti a do dějin zajišťuje úspěch lidského druhu. Liberální učitel se snaží o výchovu vznešené a kompetentní osobnosti. Ačkoli u exekutivního vyučovacího stylu hraje významnou roli taktéž znalost učiva žáka, jsou pro tohoto učitele vzdělávací cíle a znalosti učiva rovnocenné. Pro liberálního učitele není cílem dosažení znalostí učiva u žáků samo o sobě, tento učitel spíše pátrá po možnostech, jak povzbuzovat žáka ke shromažďování moudrosti a poznání. Učitel liberál nevyhledává osobnosti, které jsou pouze moudré, ale také ty lidi, kteří jsou spravedliví, milující, tvořící v myšlení, morálně vyspělí, ale především, ty, kteří chtějí svou budoucnost zasvětit v pokroku lidstva. Možným handicapem a nevýhodou tohoto učitele je jeho rozsáhlá zaměřenost na vědeckost a vědní obory, která může žáky zahltnout rozsáhlými informacemi, které sám učitel nezvládá omezovat a zjednodušovat tak, aby mu jeho žáci rozuměli a učivo pochopili.

V následující tabulce je dle Fernstermachera a Soltise (2008) jednoduše znázorněno shrnutí vyučovacích stylů ve struktuře základních součástí vyučování:

**Tabulka 1:** *Shrnutí vyučovacích stylů ve struktuře základních součástí vyučování*

	<b>Exekutivní styl</b>	<b>Facilitační styl</b>	<b>Liberální styl</b>
<b>Dominantní oblast</b>	Vyučovací metody, znalost učiva	Zájmy a potřeby žáka, vzdělávací cíle	Znalost učiva, vzdělávací cíle
<b>Vedlejší oblast</b>	Zájmy a potřeby žáka, vzdělávací cíle, interakce a vztahy mezi žáky	Vyučovací metody, znalost učiva, vztahy a interakce mezi žáky	Vyučovací metody, zájmy a potřeby žáka, vztahy a interakce

### 1.3.2 Dělení vyučovacích stylů dle H. Lukášové (2010), na základě inspirace publikací J. Mareše a J. Čápa (2001)

Autorka Lukášová (2010) vymezila čtyři vyučovací styly učitelů na základě inspirace publikací Mareše a Čápa (2001), ve kterých formuluje vyučovací styly dle převládajícího emočního vztahu učitele k žákům a převažujícího stupně řízení učebních činností.

#### **Integrační styl**

Převládající pozitivní emoční vztah a střední až zesílené řízení učebních činností žáků přisuzuje autorka vyučovacímu stylu nazvanému integrační. Učitel působí klidně a neprojevují se u něj pocity úzkosti či nepokoje. Svým žákům se snaží mnohdy porozumět a pomoci. U tohoto učitele nedochází k agresivnímu chování či náhlým emocionálním „záchvatům“. Jedná se o otevřeného člověka, který nemá problém se svými žáky řešit jejich osobní věci, netýkající se přímo školního prostředí a výuky. Tímto žákům projevuje určitou důvěru a poskytuje jistotu, kdy sami věří ve splnění jím předem stanovených nároků. Učitel postupně klade odpovídající a zvyšující se požadavky, které patřičně kontroluje zdvořilou formou, aniž by své žáky určitým způsobem ponižoval. Ve výuce staví na samostatnosti a vlastní iniciativě žáků. Nedá se říci, že by tento učitel vytvářel množství zákazů či příkazů, naopak působí spíše jako příklad lidského vztahu a komunikace mezi učitelem a žákem. Příkazy dokáže nahradit vhodně položenou otázkou, kdy předkládá návrh a podnět

k zamyšlení. Při integračním vyučovacím stylu učitel pracuje v malé sociálně skupině a využívá formativního působení činností.

### **Autokratický styl**

U autokratického vyučovacího stylu převládá záporný emoční vztah učitele k žákům a silné řízení jeho učebních činností. Učitel je typický svými zákazy a rozkazy. Většinu času hovoří ve výuce samostatně a žáky nepouští ke slovu. Mnohdy tak dochází k situacím, kdy žákům vyhrožuje či jim něco vyčítá a následně je trestá. U dětí tak mnohdy vyvolává pocity strachu. Jeho prioritním zájmem je výkon a kázeň žáků. Nezaměřuje se na možnosti a podmínky, ve kterých vyučuje. Žáci se musí takovému učiteli podřizovat, jelikož se nesnaží přihlížet k jejich individuálním potřebám a přáním. Žáky učí řešení činností tak, aby se dělo vše podle jeho postupů a požadavků, čímž omezuje jejich jistou samostatnost a iniciativu. Ve chvíli, kdy se učitel s tímto vyučovacím stylem pokouší o navození vtipné situace a humoru, přechází automaticky do ironie a často žáky dokáže zesměšnit.

### **Liberální styl se zájmem o žáka**

Liberální vyučovací styl se zájmem o žáka je charakteristický kladným emočním vztahem učitele k žákům a slabým řízením výuky. Učitel k žákům projevuje náklonnost a vytváří si tak určité sympatie. Dále se snaží porozumět žakovským potřebám, jejich problémům a učebním podmínkám. Učitel klade na žáky nízké nároky, dokáže omluvit jejich chyby a nedokonalosti a nekontroluje plnění učebních činností. V naprosté většině případů působí jako tzv. jejich ochraňující matka.

### **Liberální styl s nezájmem o žáka**

Pro liberální vyučovací styl s nezájmem o žáka je typický záporný emoční vztah a slabé řízení učebních činností. Učitel je charakteristický kladením nízkých nároků na žáka a plnění úkolů nedostatečně kontroluje. Jeho vystupování může ve třídě působit jako nevšímavé či lhostejné. Žáci mají mnohdy pocit, že svého učitele až obtěžují. V určitých případech může učitel liberál působit nejistě, apaticky či si může žákům stěžovat na své osobní problémy (Lukášová, 2010).

### 1.3.3 Dělení vyučovacích stylů dle G. Lojové

Lojová (2005) formuluje dva vyučovací styly učitele, které dělí dle upřednostnění jedné z mozkových hemisfér člověka. Tyto dva vyučovací styly označuje jako styl pravohemisférový a levohemisférový.

#### **Pravohemisférový a levohemisférový styl vyučování**

Pravohemisférový styl se zaměřuje na celkový rozvoj žáků, učitele můžeme pojmenovat jako tzv. umělce či racionalistu. Ve vyučování je však zapotřebí zapojovat k činnosti obě hemisféry mozku. Vhodné je zařazovat do vyučování rozmanité metody a aktivity, ale i vyučovací postupy, tak aby si žáci mohli zvolit způsoby zpracování informací a jejich hemisférové dominance, které jim co nejlépe vyhovují. Již označený učitel racionalista se soustředí pouze na jednostrannou preferenci levé mozkové hemisféry. Tento učitel si často neuvědomuje, že jimi opomíjená pravá mozková hemisféra zastává roli racionálních, emocionálních i volných podnětů. Pravá mozková hemisféra může tedy do značné míry snižovat vliv podnětů, které jsou osobně hodnoceny jako nežádoucí nebo nedůležité. Jako příklad lze uvést podněty spojené s volbou nového učiva během vyučovací hodiny (Škoda & Doulík, 2010).

### 1.3.4 Dělení vyučovacích stylů dle H. A. Witkina

#### **Globální a analytický styl vyučování**

Další možná klasifikace vyučovacích stylů učitele vychází z typologie H. A. Witkina, který rozlišuje vyučovací styl globální a analytický. Globální vyučovací styl je orientovaný na souhrnné vnímání určité situace. Určité prvky chápe učitel vždy v souvislosti s danou situací. Následkem může být, že tento učitel bude zaměřen více na konkrétního žáka a bude od něj projevovat menší odstup. Dále se stane empatictější a častěji se bude umět přizpůsobit žakovským přáním a potřebám. Naopak analytický vyučovací styl vidí dílčí prvky zřetelně odlišené od situace. Učitel se dovede oprostit od vlivu okolí, přání i potřeb žáků. V praxi bývá učitel s tímto vyučovacím stylem zaměřen spíše na dané učivo a žákův výkon. Při klasifikaci žáků se zaměřuje na výkon jako takový a snahu žáka neocenuje (Škoda & Doulík, 2010).

### 1.3.5 Dělení vyučovacích stylů dle R. J. Sternbergema

Sternberg (1988) vymezuje vyučovací styly na základě učitelovy komunikace a způsobu řešení problému v různých situacích.

#### **Monarchistický styl**

Monarchistický styl je definovaný orientací na jednotlivý cíl nebo potřebu. Proto z něj vyplývá relativně malý smysl pro priority a alternativy. Monarchistický učitel vnímá a připouští pouze jedinou cestu vedoucí k vytyčenému cíli. Bývá tolerantní a poměrně rigidní. Má tendenci zjednodušovat problémy, vidí je pouze schematicky, nezajímá se o jejich příčiny a konotace.

#### **Hierarchický styl**

Hierarchický styl vytváří pyramidu cílů a pořadí jejich dosahování. Vychází z toho, že není možné splnit najednou všechny cíle, a proto jsou některé důležitější než jiné. Učitelé s tímto stylem jsou tolerantní a flexibilnější. Při řešení problémů jsou systematictí a rozhodní.

#### **Oligarchický styl**

Oligarchický styl má potíže s vymezováním priorit, neboť všechno se mu zdá všechno stejně důležité, je nerozhodný. Při řešení problémů vyhledávají učitelé s tímto stylem především komplexnost, která vede až k přílišné složitosti a nepřehlednosti.

#### **Anarchistický styl**

Anarchistický styl vede k vymezování velkého množství cílů, které je možné těžko diferencovat. Často jde o cíle nejasně vymezené či nejasně chápané. Učitelé s tímto stylem přistupují k problémům nahodile, uchylují se k nesystematickým a vyhýbavým řešením. Chovají se nevyzpytatelně. Mohou být v některých situacích až příliš zbrklí v rozhodování, jindy se naopak chovají až extrémně váhavě (Škoda & Doulík, 2010).

### 1.3.6 Dělení vyučovacích stylů dle E. Kikase a kol.

#### **Styl zaměřený na žáka**

Styl výuky učitele zaměřený na žáka je založen na konstruktivistické teorii výuky (Piaget, 1985; Vygotsky, 1978). Konstruktivistické teorie představují proces konstruování poznatků učícím se subjektem. Důležitým znakem je např. práce s prekoncepty, neboť žák



do vzdělávacího systému přináší určitou představu o tom, jaký je svět kolem něj. Učitel se orientuje na to, jak je proces učení žáka ovlivněn úrovní žákovských schopností a jeho dosavadními znalostmi. Dále ve výuce zajišťuje, aby žák mohl dosáhnout co možno nejvyšší úrovně rozvoje (Zormanová, 2012). Učitel zaměstnává zájem a iniciativu dětí a při organizaci vzdělávacích aktivit podporuje jejich autonomii (Kikas et al., 2016).

### **Styl zaměřený na učitele**

Vyučovací styl zaměřený na učitele je založen na tzv. transmisivním pojetí výuky neboli tradičním (klasickým) vyučováním, která zdůrazňuje konkrétní učení žáka (Stypek, Byler, 2004). Pro transmisivní (předávající) vyučování je charakteristické nasazení těch výukových strategií, které zprostředkovávají žákům hotové vědomosti, dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování nových poznatků (Zormanová, 2012). Žáci zde zastávají úlohu pasivních příjemců (Kalhous, Obst, 2002). Učitel se soustředí na učební osnovy a obsah vyučování a ve výuce je jeho úloha dominantní. Žák a jeho zvládnutí učiva, jeho motivy a potíže zůstávají spíše v pozadí, neboť při tradičním vyučováním se učitel snaží splnit učební osnovy a nemá moc času na to, aby se věnoval potřebám žáků či jejich potížím (Pecina & Zormanová, 2009). Ve všech případech žák prostřednictvím tradiční výuky dostává látku systematicky utříděnou v uceleném systému (Zormanová, 2012).

### **Styl ovládaný žákem**

U stylu ovládaného žákem učitelé kladou důraz na autonomii jejich žáků. Tito učitelé svým žákům poskytují malou kontrolu, organizaci a směr výuky a zpětnou vazbu. Na rozdíl od předchozích dvou vyučovacích stylů, učitelé ve výuce zauímají pasivní roli. Tito učitelé mohou přerušit a kontrolovat činnosti, pokud se chování žáků nevymyká učitelově kontrole.

### **Styl kombinovaný – zaměřený na učitele i žáka**

Poslední styl, který můžeme ve výuce nalézt, je tzv. styl kombinovaný – zaměřený na učitele i žáka. U tohoto stylu se kombinují a do jisté míry překrývají charakteristické postupy konstruktivismu i tradiční výuky.

#### **1.3.7 Dělení vyučovacích stylů dle A. F. Grasha**

Grasha (1996) klasifikoval 5 vyučovacích stylů dle uplatňování metod ve vyučování, typu interakce mezi učitelem a žákem a žáky navzájem. Jedná se o vyučovací styly pojmenované – Expert, Formální autorita, Osobnostní model, Facilitátor, Delegátor.

Uvedená klasifikace se zcela jasně jeví jako podnětná a odvíjí se od ní výzkumný nástroj na zjištění vyučovacího stylu učitele. Grasha (1996) charakterizuje výše zmíněné styly následovně:

### **Expert**

Učitel Expert je pojmenován jako tzv. zdroj informací. Tento učitel má dostatek znalostí, vědomostí a zkušeností, které žáci ve výuce potřebují. Jeho hlavním zájmem je předávání informací a zajištění toho, aby byli žáci dobře připraveni na výuku ve vyšších ročnících. Výhodou tohoto stylu jsou především učitelovy bohaté znalosti a dovednosti. Učitel ve výuce využívá detailních vědomostí a žáky často vyzývá k tomu, aby si zvyšovali své schopnosti a kompetence.

### **Formální autorita**

Formální autoritou je pojmenován druhý vyučovací styl učitele definovaný Grashou (1996). Učitel s tímto vyučovacím stylem ve své výuce určuje předem daná kritéria, zabývá se poskytováním pozitivní a negativní zpětné vazby, stanovením předem určených vyučovacích cílů a očekávání. Tento učitel se zajímá o správné a akceptovatelné způsoby práce žáka, zjišťuje, jak žákům pomoci poskytnout strukturu, kterou se mají naučit. Jedná se o učitelско-centrický přístup, což znamená, že učitel se cítí zodpovědný za poskytování a kontrolu určitého obsahu, kterou má žák přijmout. Učitel Formální autority se vyznačuje nezájmem o vytváření vlastního vztahu k žákům, za důležité považuje budování vztahu mezi žáky.

### **Osobnostní model**

Vyučovací styl tzv. Osobnostní model představuje vyučovací styl, který se vyznačuje vyučováním prostřednictvím osobního a přímého příkladu a vytváří prototyp toho, jak se chovat a myslet. I v tomto případě se jedná o učitelско-centrický přístup, jelikož učitel demonstruje to, co očekává, a vystupuje poté jako trenér nebo vůdce v asistování žákům při aplikaci vědomostí. Tento učitel klade důraz na přímé pozorování, dohlíží, vede, řídí a žákům ukazuje, co mají dělat, aby učitele napodobili a vytvořili následovnou tvorbu vlastního příkladu. Nevýhodou je, že víra v učitele se jeví jako nejlepší způsob, který žáka vede k tomu, aby se cítil neschopný, pokud nedojde ke splnění požadovaného očekávání a standardů.

### **Facilitátor**

Vyučovací styl Facilitátor zdůrazňuje vztah interakce učitele a žáka. Zahrnuje vyučovací styl, který je význačný vedením a usměrňováním žáků otázkami, objevováním možností a navrhováním alternativ. Jedná se o žákovsko-centrický přístup, kdy učitel facilituje a jeho pozornost se soustředí na činnosti. Zajímavým aspektem tohoto stylu je to, že učitelé vedou žáky k zodpovědnosti a převzetí iniciativy k dosažení výsledků v rozmanitých úlohách. Cílem je rozvíjet u žáků schopnost samostatného jednání. Samostatní, aktivní a kolaborující žáci v tomto prostředí postupují dále. Facilitátor navrhuje skupinové aktivity, které vyžadují aktivní učení, řešení problémů a vzájemnou spolupráci mezi žáky. Výhodou tohoto stylu je osobní flexibilita, zaměření na potřeby a cíle žáků a ochota zkoumat možnosti a alternativní způsoby práce žáka. Styl je však často časově náročný.

### **Delegátor**

Učitel Delegátor rozvíjí schopnost žáků fungovat autonomně. Tento učitel podporuje samostatnou práci nebo práci v rámci autonomních týmů. Učitel je na žádost žáků k dispozici jako zdroj informací. Tento vyučovací styl má výhodu v tom, že pomáhá žákům vnímat samy sebe jako nezávislé, ale může způsobit, že učitelé nesprávně chápou připravenost žáků na samostatnou práci. Někteří žáci mohou být úzkostní v případě, že jim je poskytnuta autonomie.

V české i zahraniční literatuře můžeme nalézt několik typologií a klasifikací vyučovacích stylů. Tato část byla zaměřena na vybrané klasifikace vyučovacích stylů z pohledu domácích i zahraničních autorů. Je nutno zmínit, že na základě výše uvedených dělení není pro každého učitele charakteristický pouze jeden daný vyučovací styl. Mezi jednotlivými charakteristikami lze nalézt společné prvky, které se napříč typologiemi mohou shodovat. Osobně velkou podobnost nalézám v klasifikaci Grashi (1996) a Lukášové (2010), kteří vyučovací styly učitelů dělí na základě vztahu učitele k žákům a způsobu řízení výuky. Jednotlivé charakteristiky vyučovacích stylů však nelze považovat za zcela totožné.

Pro získání komplexnějšího pohledu na třídění typů vyučovacích stylů učitelů uvádím přehled konkrétních klasifikací v níže uvedené tabulce:

**Tabulka 2:** *Typologie vyučovacích stylů dle kritérií jednotlivých autorů*

Typologie	Autoři	Typy vyučovacích stylů
Filozofická a psychologické koncepce	G. D. Fernstermacher, F. Soltis (2008)	Exekutivní styl, facilitační styl a liberální styl.
Emocionální vztah učitele ke svým žákům a míře řízení učebních činností	H. Lukášová (2010)	Integrační styl, autokratický styl, liberální styl se zájmem o žáka, liberální styl s nezájmem o žáka.
Preference mozkových hemisfér	G. Lojová (2005)	Pravohemisférový styl, levohemisférový styl.
Vnímání situací učitelem	H. A. Witkin (1977)	Globální styl, analytický styl.
Situace a potřeby učitele	R. J. Sternberger (1988)	Monarchistický styl, hierarchický styl, oligarchický styl, anarchistický styl.
Přístup učitele a žáků ve výuce	E. Kilas a kol. (2016)	Styl zaměřený na žáka, styl zaměřený na učitele, styl ovládaný žákem, styl kombinující.
Uplatňování metod ve výuce a typu interakce mezi učitelem a žákem	A. F. Grasha (1996)	Expert, formální autorita, osobnostní model, facilitátor, Delegátor.

Grasha (1996) rozpracoval výše uvedenou teorii klasifikovanou dle uplatňování metod ve výuce a typu interakce mezi učitelem a žákem. Míra uplatňování těchto pěti kategorií vyučovacích stylů (učitele Experta, učitele Formální autority, učitele Osobnostního modelu, učitele Facilitátora a učitele Delegátora) bude dle teoretického vymezení přenesena a zkoumána na vzorku učitelů ve výzkumné části. Z množství výše uvedených typologií však vyplývá jednotný závěr: Ve vzdělávacím procesu musí učitel ovlivňovat své žáky především svou odborností, vystupováním, osobností a pozitivním vztahem. Učitel by se měl dokázat zamyslet sám nad sebou, měl by dokázat hodnotit svou práci, své přípravy na výuku a svůj

vyučovací styl. Dále by měl být schopný v průběhu své praxe přehodnotit svůj přístup ke vzdělávání žáků a hledat možnosti, jak vytvořit ten správný vztah učitel – žák (Vargová, 2017).

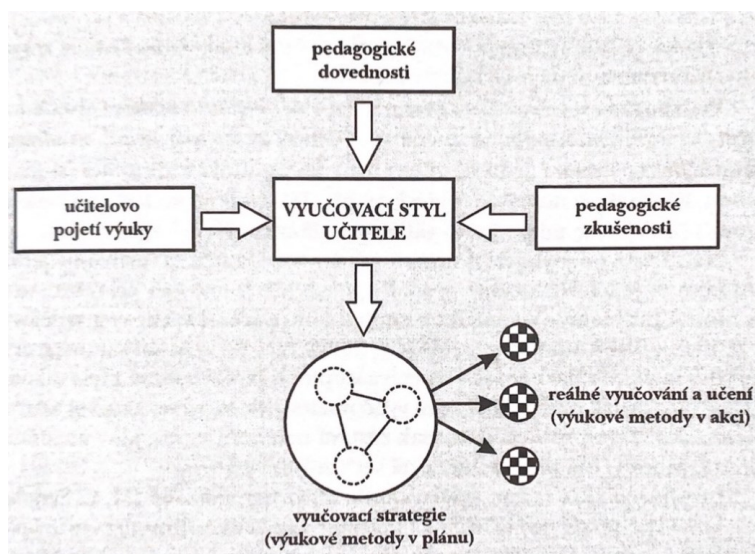
#### 1.4 Faktory ovlivňující vyučovací styl učitele

V odborné pedagogické literatuře se lze setkat s různými názory odborníků na roli činitelů ovlivňujících vyučovací styl učitele. Vyučovací styl učitele lze také naopak označit za jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících rozvoj profesní odbornosti učitele (Akbari, Mirhassani & Bahri, 2005), která je v souladu s typem jednotlivých osobnostních zvláštností učitele (Cooper, 2001).

Do celého procesu výuky zasahuje mnoho faktorů, které styl výuky učitele ovlivňují. Plánování výuky, organizaci a použití didaktických postupů učitele ve výuce mohou ovlivňovat faktory různého charakteru. Jednotlivé osobnostní a pedagogické zvláštnosti učitelů mohou do značné míry ovlivnit i jejich vyučovací styl. S ohledem na vzdělávání žáků v primární edukaci lze tuto skutečnost vnímat jako velmi důležitou, jelikož právě primární vzdělávání hraje významnou roli v životě každého dítěte. Učitelé se viditelně navzájem liší např. pohlavím, věkem, délkou pedagogické praxe a jinými, níže uvedenými rozdílnostmi.

J. Mareš (2013) popsal vyučovací styly jako postupy typické pro daného učitele, které v daném období preferuje a používá ve své výuce. Autor zmiňuje, že styly učitele jsou ovlivněné zvláštnostmi učitelské osobnosti, učitelskou přípravou na povolání, dalším vzděláváním, pedagogickými zkušenostmi učitele, ale především samotným učitelovým pojetím výuky. Právě zmíněná pedagogická zkušenost jde ruku v ruce s rozdílností věku učitelů a délkou jejich pedagogické praxe. Učitel své pedagogické zkušenosti získává od prvního setkání s reálnou prací učitele během celých dlouhých let své učitelské praxe.

Dvojice autorů Maňák a Švec (2003) tvrdí a do značné míry se shodují s výše uvedeným, že vyučovací styl učitele je ovlivněn především jeho pedagogickými dovednostmi, ale také učitelovým pojetím výuky. Autoři zmiňují, že vyučovací styl se rozvíjí díky pedagogickým zkušenostem učitele pouze ve chvíli, kdy se stane součástí jeho sebereflexe. Vyučovací styl učitele se tak projevuje v učitelově způsobu uvažování. Jednání učitele v určitých pedagogických situacích se pak promítne do učitelových vyučovacích strategií, které zahrnují volbu vyučovacích metod, ale také pojetí celého jeho vyučování. Přehledně můžeme znázornit vztah zmíněných faktorů dle Maňáka a Švece (2003) v následujícím obrázku:

**Obrázek 1:** *Faktory ovlivňující vyučovací styl učitele*

(Zdroj: Maňák &amp; Švec, 2003)

Sirotová (2000) uvádí jako jeden z faktorů ovlivňujících vyučovací styl učitele jeho osobní zkušenost. Dále také zmiňuje specifickou vlastnost učitele, která zahrnuje pedagogické působení každého učitele, do něhož zasahuje vlastní zkušenost, přičemž výrazný vliv má právě jeho vzdělávání a učitelská praxe. V současné době existuje v zahraničí řídký výzkum, který zkoumá faktory stojící za rozdílem uplatňování vyučovacích stylů z hlediska genderu. Několik studií ukázalo, že mezi učiteli a učitelkami neexistuje žádný významný rozdíl ve stylu výuky (Islahi & Nasreen, 2013; Mullola et al., 2011), zatímco jiní zkoumali vliv pohlaví mezi učiteli, ale také žáky (Dee, 2007; Winters et al., 2013).

Z výše uvedených tvrzení vyplývá, že uplatňované vyučovací styly učitele mohou ovlivňovat zvláštnosti učitelů různého charakteru, které je třeba s ohledem na efektivitu výuku zkoumat. Jak již bylo zmíněno, tato skutečnost se stává podstatnou v souvislosti s primárním vzděláváním, které má významnou roli v životě dětí. Učitelé na 1. stupni základní školy se od sebe liší rozmanitými osobnostními a profesionálními charakteristikami, které mohou mít vliv na samotný styl výuky učitele. Na základě výše podložených teoretických východisek bude v rámci praktické části cílem zkoumat vyučovací styly učitelů na 1. stupni základní školy ve vztahu k vybraným osobnostním a pedagogickým zvláštnostem učitelů, které mohou mít určitý vliv na vyučovací styl učitele. K jednotlivým proměnným, na nichž mohou být závislé charakteristiky vyučovacích stylů, bude patřit délka pedagogické praxe, věk učitele a pohlaví učitele.

## 2 VYUČOVACÍ STYL V KONTEXTU PEDAGOGICKÉ INTERAKCE V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Učitelé se od sebe navzájem liší svými vyučovacími styly, které lze pozorovat ve výuce, kde dochází ke vzájemné interakci učitel a žák. Pojem interakce se používá nejčastěji ve spojení komunikace učitele a žáka ve výuce, jedná se tedy o jejich vzájemné působení. Žáci v jednotlivých fázích vyučovací hodiny se svým učitelem komunikují a reagují na jeho pokyny. Naopak také učitel reaguje na jejich činnost, což označujeme jako interakci mezi těmito dvěma subjekty (Gavora, 2005). Učitel disponuje svým interakčním stylem, na který mají vliv jeho charakterové vlastnosti, pedagogické dovednosti, ale také jeho didaktická strategie neboli koncepce vyučování. Ve vyučování dochází k vzájemným reakcím mezi učitelem a žákem a způsob, kterým probíhá v jednotlivých epizodách, je možné zachytit, pozorovat, zaznamenávat (Dytrtová & Krhutová, 2009). K interakci mezi učitelem a žáky dochází prostřednictvím vyučovacích metod. Učitelovu interakci vůči žákům označujeme za tzv. interakční styl učitele. J. Mareš (1998) označuje styl vyučovací a interakční za tzv. komplementární –zapadající do sebe. Ve vyučovacím procesu učitel tak uplatňuje nejen styl vyučovací, ale i styl interakční. Vyučovací a interakční styl učitele se od sebe liší, ale dle několika autorů zůstává do jisté míry vzájemně propojený.

### 2.1 Vyučovací styl v kontextu pojetí primárního vzdělávání a výuky

Primární vzdělávání je v České republice prvním formálním vzděláváním realizovaným na 1. stupni základní školy. Dle Mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED (2011) – Primary education, označujeme za primární vzdělávání 1. - 5. ročníky poskytující žákům základní vzdělávání. Hovoříme o stupni vzdělávání, které navštěvují žáci ve věku od 6 do 10 let. Primární vzdělávání plynule navazuje na vzdělávání předškolní, ale také na výchovu, která probíhá v rodině žáka. Žák zde přechází z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání (RVP ZV, 2021).

První stupeň základní školy je v životě žáka podstatným obdobím vzdělávání, ve kterém hraje velkou roli profese učitele. Právě primární vzdělávání se stává klíčovým obdobím pro všestranný rozvoj dítěte a měla by mu být v rámci problematiky vyučovacích stylů věnována patřičná pozornost. Cílem tohoto stupně vzdělávání je navázat a připravit žáky na následující vzdělávání na 2. stupni. Primární vzdělávání by mělo vytvářet předpoklady pro rozvoj dětské osobnosti a její úspěšnou cestu do života. Na 1. stupni základní školy se kromě získávání vědomostí a dovedností klade důraz na vytváření

národního povědomí a kultury. Toto poslání je doplňováno výukou mateřského jazyka v každé primární škole a zařazováním prvků národní kultury do vlastní výuky (Spilková, 1996).

Práce učitele 1. stupně základní školy je typická mnohými specifiky a požadavky, které jsou klíčové pro úspěšné vykonávání této profese. Mnohé z těchto požadavků souvisí s vyučovacím stylem učitele, jehož podstata spočívá v řízení a realizaci vyučovacího procesu v primární edukaci. V primárním vzdělávání učitel svou výuku zakládá na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Učitel by měl žáky dokázat motivovat svým způsobem výuky, svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním vyučovacích metod dalšímu učení. Dále by měl žáky vést k učební aktivitě a poznání. Učitel by měl žákům sdělit, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu k řešení problémů (RVP ZV, 2021).

Cílem současné strategie vzdělávání je zamezení přetěžování žáků informacemi s cílem hlubšího porozumění. Dlouhodobé trendy vedou k nutnosti transformovat nejen vzdělávací prostředí, ale také vzdělávací obsah a způsoby jejich předávání. Vzdělávání se zaměřuje méně na jejich memorování a soustředí se na pochopení, využití a vzájemné provázání. Podporuje se také zavádění nových a inovativních metod ve vyučování. Učitelé by neměli klást hlavní pozornost pouze na obsahovou znalost a paměťovou reprodukci, ale měli by se zaměřovat na náročnější úkoly vyžadující hlubší porozumění a praktickou aplikaci, ale také schopnost žáků spolupracovat a hledat možná řešení (MŠMT, 2020). Někteří učitelé přijímají inovace ve výuce s nadšením, jiní je striktně odmítají, další s nimi rozumně ve výuce nakládají. Tato skutečnost poukazuje na fakt, že učitelé pojmají proces výuky různě. Můžeme říci, že pojetí procesu výuky ovlivňuje výsledky učitelovy práce (Rovňanová, 2015) a styl výuky, který si učitel volí.

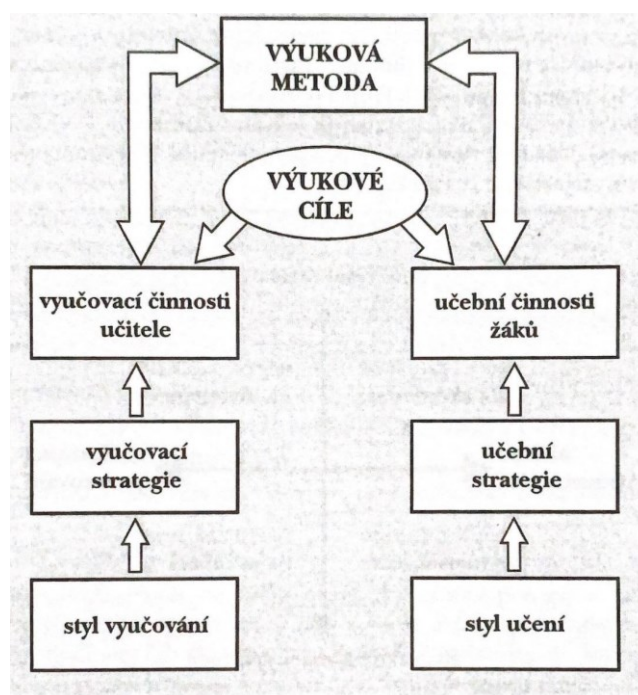
## 2.2 Vyučovací styl ve vztahu s vyučovací metodou ve výuce

Ve vyučování dochází k vzájemné interakci mezi učitelem a žáky prostřednictvím uplatňování vyučovacích metod. Je zřejmé, že důležitým momentem při vymezování vyučovací metody je vztah mezi učitelem a žákem, a tedy jejich vzájemná interakce (Maňák & Švec, 2003). Někdy se učitelé žákům přímo „spojí“ s konkrétní vyučovací metodou. Všichni si zcela jasně vybavíme učitele, kterého bychom dokázali popsat jako charismatického a řídicího vůdce vyučovací hodiny, či tichého, ale efektivního sokratovského učitele, nebo také učitele, který je typickým svým efektivním využíváním



metod, např. hraní rolí, inscenací či výukou za pomoci žáků (Grasha, 1996). Vybraní autoři však zdůrazňují, že vyučovací styl učitele nelze s vyučovací metodou ztotožňovat. Vyučovací styl popisují jako něco obecnějšího, co se týká celé proměny výuky a učení. Jelikož vyučovací styl není synonymem vyučovací metody, je důležité se samostatně věnovat studiu metod. Dobrá výuka učitele vždy zahrnuje použití různých metod, které osloví žáky různých učebních orientací. Všechny vyučovací metody lze přizpůsobit každému stylu výuky, styl se nutně nezmění a ani by se změnit neměl (Heimlich & Norland, 2002).

Vyučovací metodu můžeme definovat jako specifickou činnost učitele, která rozvíjí vzdělanost žáků a vede k dosahování stanovených výchovně-vzdělávacích cílů, jelikož v úspěšnosti a efektivnosti výuky hraje důležitou roli spolupráce jak na straně učitele, tak i na straně žáka, tak pojem výuková metoda zahrnuje taktéž učební aktivity žáků (Maňák, 1997). Z toho vyplývá, že vyučovací metodu lze definovat dle Maňáka a Švece (2003) jako uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních činností žáka, který směřuje k dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Vyučovací styl učitele označujeme za učitelův způsob vidění učiva, žáka, vyučovacích metod, učení, vyučování, komunikace se žáky, který se promítá do výuky, kde dochází k interakci žák – učitel (Maňák & Švec, 2003). Davis (1993) naznačil, že vyučovací metody nám říkají něco o našich osobních učitelských kvalitách, ale také o kvalitách procesu učení. Učitel má v současnosti k dispozici celou řadu vyučovacích metod, které může aplikovat do vzdělávacího procesu. Vyučovací metody zprostředkovávají žákům vědomosti a dovednosti a aktivizují jejich učení, neboť pomocí nich učitel žáka motivuje a aktivizuje k činnosti. Vyučovací metoda není izolovaná, ale společně s dalšími činiteli ovlivňuje průběh výuky, která směřuje k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů. Z výše uvedeného vyplývá, že způsob uplatňování metod je závislý na vyučovacím stylu učitele, jelikož vyučovací styl se odráží ve vyučovacích činnostech učitele. Při plánování a přípravě výuky mají činnosti charakter plánů, zvolených strategií. Níže je uveden přehledný obrázek zachycující vztah vyučovací metody, strategie učení, stylu učení a vyučovacího stylu v procesu výuky.

**Obrázek 2:** *Vyučovací styl učitele ve vztahu s vyučovací metodou*

(Zdroj: Maňák &amp; Švec, 2003)

Z obrázku je zjevné, že vyučovací styl učitele má dynamizující funkci, která je podstatná při plánování a realizaci vyučování. Vyučovací styl učitele je ovlivněn volbou vyučovacích strategií i následnou volbou činností učitele (Maňák & Švec, 2003).

### 2.3 Vztah stylu učení žáka a vyučovacího stylu učitele

Pojem učební a vyučovací styl bývá velmi často zaměňován, proto je nutné vymezit mezi těmito dvěma pojmy hlavní rozdíly. Pojem vyučovací styl a učební styl nelze zcela jasně používat jeden bez druhého. Teoretická východiska vyučovacího stylu tvoří pouze polovinu zmíněné interakce učitele a žáka. Přítomnost a setkání učitele a žáka je zásadní pro pochopení vyučovacího stylu. Stejně jako učitelé preferují určité způsoby výuky, žáci mají podobné preference pro to, jak se chtějí učit. Tyto preference označujeme jako styly učení. Tento termín se vztahuje k osobnostním vlastnostem žáka, které ovlivňují schopnost žáka získávat nové informace, komunikovat se spolužáky, učitelem a podílet se na výuce (Grasha, 1993).

Učební styly můžeme definovat jako postupy při učení žáka, které používá v určitém období života ve většině pedagogických situací. Učební styly jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají vrozeně a rozvíjejí se působením vnějších a vnitřních faktorů (Mareš, 1998 in Průcha, Walterová & Mareš, 2003). Dle Sitné (2009) učební styl určuje, dle

jakých charakteristik přistupuje žák k vyučovacímu procesu. O stylu svého učení obvykle žáci nepřemýšlí, jsou zvyklí učit se určitým způsobem, jiné způsoby neznají nebo se jimi učit nechtějí (Mareš, 1992). Učební styly pomáhají formovat vztah a již zmíněnou interakci učitel - žák. Díky učebnímu stylu žáků mohou učitelé prozkoumávat způsoby jejich učení. K tomu je třeba porozumět stylu učení žáků a vzít je v potaz. Na 1. stupni základní školy se např. někteří učitelé snaží učit jinak v prvním ročníku v porovnání s vyššími ročníky. Jiní zase uznávají, že se mezi žáky vyskytují rozdíly pohlaví či kulturně-etnických skupin. Důležitým důvodem pro snahu učitele přizpůsobit se rozdílu ve stylu učení bývají rozpory mezi vyučovacími styly učitelů a učebními styly žáků, které bývají často zdrojem konfliktů, napětí či nedorozumění. Problémy nevyvolává uvědomění, že jsou lidé různí, ale spíše neschopnost uznat rozdíly, porozumět jim a hledat způsoby, jak se přizpůsobit odchylkám jednotlivých osobních vlastností (Grasha, 1996). Vhodný typ vyučovacího stylu by měl být mimo jiné zvolen i na základě učebního stylu žáka tak, aby došlo ke vzájemnému porozumění (Grasha, 2002).

Na 1. stupni základní školy, a především při vstupu do školy přijímá dítě důležitou roli žáka. Stát se žákem pro dítě znamená učit se regulovat své chování dle společenských norem či se vyrovnat s požadavky danou roli vymezující – tzn. s požadavky v roli nezbytnými (vyžadující se chování), ale i s požadavky v roli nepřijatelnými (zakazující se chování). Zprostředkovatelem těchto výše zmíněných požadavků ve vzdělávacím procesu je právě samotný učitel. Učitel a žák jako komplementární sociální role jsou ve vzájemné interakci, díky níž vzniká psychologické klima (atmosféra) třídy usnadňující či naopak znesnadňující žákovi plnění požadavků na něj kladených. Vzájemný vztah se tak stává jednou z podstatných podmínek výuky, pro učitele znamená prostředek k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů (Schneiderová, 1994). Vztah učitele a žáka obohacuje učitel i žák o řadu nových zkušeností. Učitel řídí proces výuky a učení žáka, jeho dominance vyplývá z činností, které žák nemůže nahradit – jedná se např. stanovení cílů, forem, metod a prostředků k jejich dosažení. Čábalová (2011) říká, že vztah učitele a žáků ve výuce hraje významnou roli ve vyučovacím procesu. Důležitým rysem je vzájemná a již výše zmíněná interakce mezi učitelem a žáky, ale také orientace vztahu učitele a žáka, v němž se odráží znalosti o učebních stylech žáků.

Není pochyb, že žáci a učitelé se v různých ohledech liší. Získání znalostí o stylech učení žáků může být užitečné jak pro učitele, tak pro žáka. Zapojení žáků do aktivního procesu učení vyžaduje identifikaci a pochopení stylů učení žáka a stylu výuky učitele. Tyto dva styly mohou být shodné, ale i odlišné. Proto je důležité studovat vztah mezi učebním

stylem žáka a vyučovacím stylem učitele, a především usilovat o zohlednění učebního stylu žáka ve stylu výuky učitele (Tuan, 2011). Kombinace vyučovacého stylu učitele a učebního stylu žáka mohou do jisté míry zlepšit učení žáka. Pokud se pravidelně vyskytuje pevná kombinace vyučovacého stylu a učebního stylu, je však možné, že se žáci mohou ve vzdělávacím prostředí nudit. V současnosti ze zahraničních výzkumů jednoznačně nevyplývá, zda kombinace určitých stylů výuky a stylů učení ovlivňuje vztah mezi výukou a učením, a pokud ano, jakým způsobem (Vaughn & Baker, 2008).

Učitelé mají tendenci preferovat styly výuky, které jim vyhovují. Montauk a Grasha (1993) nastínili pět již zmiňovaných pozitivních vyučovacích stylů s podobným vývojem. Jedná se o vyučovací styly Expert, Formální autorita, Osobnostní model, Facilitátor, Delegátor. Experti jsou dle Montauka a Grasha (1993) receptoři znalostí a zdůrazňují faktické informace. Učitelé Formální autority jsou expertům podobní, ale mezi žáky mají postavení díky své autoritě a svým znalostem. Učitelé Osobnostního modelu jdou žákům osobním příkladem a navrhují pokyny pro vhodné chování žáků. Tito učitelé žákům ukazují, jak dělat věci, a chtějí, aby žáci pozorovali a napodobovali je. Facilitátoři zdůrazňují osobní povahu učitelského vztahu a kladou žákům otázky, prozkoumávají možnosti práce se žáky, zdůrazňují zodpovědnost žáků, samostatnost a iniciativnost žáka. Učitelé Delegátoři podporují zodpovědnost a iniciativu žáka, ale působí spíše jako zdroje informací s cílem poskytnout žákům autonomii. Tito učitelé odpovídají žákům na jejich otázky a pravidelně kontrolují jejich pokroky. Vědomé přijetí konkrétního vyučovacého stylu vyžaduje zvážení učebního stylu žáka, jeho schopností, udržování produktivního mezilidského vztahu se žákem, typu prostředí, obsahu, dostupného řasu. Adaptabilita na všechny styly výuky je důležitým nástrojem, který učitele připravuje na různé podmínky výuky (Montauk & Grasha, 1993).

Učení a vyučování lze považovat za dvě strany téže mince, kdy jedna strana zahrnuje žáka, druhá strana zahrnuje učitele. Jako nejefektivnější učitele vnímáme ty, kteří ve výuce používají a upřednostňují preferované styly učení svých žáků (Abdul & Haskar, 2012). V současnosti řada pedagogických odborníků vyzývá učitele k zohledňování učebních stylů žáků ve výuce a doporučuje propojení těchto učebních stylů s učitelskými vyučovacími styly (Coffield, Moseley & Hall, 2004). Všeobecně se má za to, že pochopení učebního stylu žáka může být přínosem jak pro žáka, tak pro učitele. Přestože se žáci učí různými způsoby, zdá se nemožné změnit styl učení každého žáka. Místo toho mohou učitelé upravit svůj styl výuky tak, aby byl více konzistentní s učebními styly jejich žáků (Awla, 2014). Lojová &

Vlčková (2011) zmiňují, že je pro žáky efektivnější se učit způsobem, který je pro ně nejvhodnější, než když jsou nuceni se učit způsobem přiděleným učitelem. Ve vlastním výzkumu se pokusíme zjistit, jaké vyučovací styly učitelů ve výuce zohledňují učební styly žáků, kterými může zlepšit již zmíněné učení.

### 3 VYUČOVACÍ STYLY UČITELŮ POHLEDEM VÝZKUMU

Na procesu výuky se velmi často provádí různě orientované pedagogické výzkumy a jeden z nich se může zabývat právě zkoumáním učitelova vyučovacího stylu. K identifikaci vyučovacího stylu učitele mohou být použity kvantitativně i kvalitativně orientované metody sběru dat. Tyto výzkumné metody slouží k poznání učitele v určitých situacích, do kterých se jeho vyučovací styl promítá – např. v organizování a plánování vyučovací hodiny, jeho přístupu k žákům, v porozumění své roli ve vyučování či způsobu předání poznatků a učiva. Vyučovací styly se však nemusí zkoumat pouze pro vědecké účely. Mnoho učitelů si pomocí zkoumání svého vyučovacího stylu různými metodami vytváří obraz o sobě samém jako učiteli, ale také především o svém působení na žáky a přístupu k výuce. Na základě vyhodnocení některé metody použité za účelem zjištění vyučovacího stylu učitele je možné získat relativně objektivní pohled na vyučovací styl učitele.

V této kapitole budou prezentovány vyučovací styly pohledem výzkumů, které byly realizovány v zahraničním prostředí. Výzkumy budou zaměřeny především na vyučovací styl učitele na 1. stupni základní školy. Nicméně je nutné podotknout, že dotazník Teaching Style Inventory (TSI) není často pro identifikaci vyučovacího stylu učitele na 1. stupni základní školy využíván, z tohoto důvodu jsou uvedeny i jiné zajímavé výzkumy, ve kterých byly zkoumány vyučovací styly učitelů 2. stupně základních škol.

#### 3.1 Výzkum efektivity výuky ovlivněné pohlavím učitele: Islahi & Nasreen (2013)

Cílem výzkumu bylo diskutovat o efektivitě učitelů a učitelek ve vztahu k demografickým faktorům jako je rodinný stav, vzdělání, místo a způsob výuky. Tyto otázky mají důležité důsledky pro pochopení a hodnocení efektivity učitelů, zejména s ohledem na měnící se poměr pohlaví učitelů v indických školách. Výzkumu se zúčastnilo 482 učitelů, z čehož bylo 245 mužů a 237 žen. Z výsledků výzkumu lze konstatovat, že pokud nejsou různé demografické faktory zohledňovány individuálně, nebylo zjištěno, že by pohlaví ovlivňovalo efektivitu výuky učitelů. Výsledky tohoto šetření pomáhají porozumět vlivům souvisejícím s pohlavím v indických školách a mohly by být základem pro zvýšení povědomí znalostí pedagogů o různých způsobech, kterými stereotypy genderových rolí ovlivňují jejich vlastní vnímání, interakce a očekávání.

### 3.2 Výzkum stylů výuky učitelů základních škol v Turecku z hlediska pohlaví učitele, rodinného stavu učitele a úrovně vzdělání učitele: Guvena & Yilmaze (2016)

Většina dosavadních výzkumů vyučovacích stylů učitelů probíhala především v zahraničí. V oblasti výzkumu vyučovacích stylů učitelů se objevují odborné články s různými typologiemi vyučovacích stylů a jejich identifikací. Výzkum zaměřující se na identifikaci vyučovacích stylů vycházejících z typologie Grashi (1996) byl realizován v roce 2015 na výzkumném vzorku učitelů základní školy v Turecku. Tento výzkum se snažil identifikovat styly výuky a názory učitelů na jejich styl výuky. Jednalo se o studii s kvantitativním designem. Cílem této studie bylo zkoumat a identifikovat styly výuky učitelů základních škol s ohledem na určité proměnné. Výzkumný vzorek obsahoval 177 mužů a 178 žen, celkem tedy 355 učitelů 1. stupně základní školy, kteří byli v roce 2015 náhodně vybráni z 15 škol v Konyi.

K hodnocení stylů výuky byl použit „Grasha-Reichmann Teaching Style Inventory“ v českém překladu „Grasha-Reichmannův inventář vyučovacích stylů“, který obsahuje 40 položek s likertovou škálou. Cílem tohoto výzkumu bylo zkoumat styly výuky učitelů základních škol s ohledem na pohlaví učitele, rodinný stav a úroveň vzdělání učitele. Vyučovací styly byly zkoumány statistickou metodou T-testu a pro další proměnnou (senioritu) byla použita metoda jednosměrné analýzy rozptylu (ANOVA). V této studii byla při analýze dat považována za hladinu významnosti hladina 0,05, jelikož je tato hodnota obvykle považována za statisticky významnou ve výzkumu vzdělávání. Pro přehlednost je níže prezentována tabulka výsledků preference stylů výuky učitelů:

**Tabulka 3:** Uplatnění vyučovacích stylů u učitelů v Turecku

	Typ vyučovacího stylu	Úroveň identifikace
1.	Formální autorita	Vysoká úroveň
2.	Osobnostní model	Vysoká úroveň
3.	Delegátor	Vysoká úroveň
4.	Expert	Střední úroveň
5.	Facilitátor	Střední úroveň

Výzkumná studie zaměřující se na identifikaci vyučovacích stylů učitelů odhalila, že učitelé vnímají svůj vyučovací styl převážně tak, že odpovídá charakteristikám, které jsou vedeny v charakteristikách vyučovacích stylů Formální autorita, Osobnostní model a Delegátor. Nižší charakteristiky byly zaznamenány u učitele Expert a Facilitátor. S ohledem na pohlaví byl zjištěn jediný rozdíl ve stylu výuky u učitelů v Osobnostním modelu učitele. V ostatních stylech výuky nebyl dle genderu nalezen významný rozdíl. Vyšší identifikace stylu výuky se projevila u žen (učitelek), než u mužů (učitelů). Analýza dat týkající se vztahu mezi vyučovacím stylem učitelů a délkou praxe učitelů odhalila, že existuje významný rozdíl ve stylu výuky Experta. Zjištěno bylo, že učitelé, kteří pracovali v rozmezí délky 16 až 20 let, měli výrazně nižší průměry než učitelé 6 až 10letou praxí. Pokud jde o vyučovací styl Osobnostní model, Formální autorita, Facilitátor a Delegátor, nebyl zde nalezen žádný významný rozdíl.

### 3.3 Výzkum vyučovacího stylu učitele ve vztahu k prospěchu žáků základních škol: Hayati, Surata a Noera (2021)

Cílem této studie bylo identifikovat vyučovací styly učitelů základní školy a jejich souvislost s výsledky žáků. Aby byl styl výuky učitele vhodný pro učební styl žáků, bylo zapotřebí věnovat pozornost procesu výuky a učení žáků.

**Tabulka 4:** *Uplatnění vyučovacích stylů u učitelů v Indonésii*

	Typ vyučovacího stylu
1.	Facilitátor
2.	Expert
3.	Osobnostní model
4.	Formální autorita
5.	Delegátor

Výsledky studie ukázaly, že vyučovací styl Expert a Facilitátor vykazují významný vztah k výsledkům žáků. Nelze tedy popřít vliv stylu učitele na studijní výsledky žáků. Neschopnost učitele používat styl výuky, který odpovídá stupni schopností žáka, může způsobit, že se žáci budou nudit nebo nebudou věnovat pozornost výkladu učitele. V důsledku toho mohou žáci v učivu zaostávat a neuspějí u zkoušení. Učitelé, kteří mají vyučovací styl, který odpovídá potřebám a stupni rozvoje žáků, pomohou žákům úspěšně přijmout proces výuky a učení. Učitelé si tak musí být vědomi, že každý žák má jedinečný



styl učení a je nutné, aby učitel porozuměl stylu učení žáka, který bude odpovídat stylu výuky. Učitelé se soustředí nejen na jeden styl výuky, ale je lepší, když ve výuce kombinují několik vyučovacích stylů. Tímto způsobem se mohou zvyšovat znalosti žáka a může docházet k lepším studijním výsledkům (Heyati, Surat & Noer, 2021).

### 3.4 Výzkum stylů výuky učitelů ve vztahu k výkonu jejich žáků: Ahmeda, Farooqi a Iqbala (2021)

Studie zkoumala styly výuky učitelů a jejich vliv na výsledky žáků. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké různé typy vyučovacích stylů učitelé používají a vysledovat dopad uplatnění vyučovacích stylů na výsledky žáků. Výsledky této studie a zastoupení vyučovacích stylů opět přehledně uvádím v níže uvedené tabulce:

**Tabulka 5:** *Uplatnění vyučovacích stylů u učitelů v Pákistánu*

	Typ vyučovacího stylu
1.	Osobnostní model
2.	Formální autorita
3.	Facilitátor
4.	Delegátor
5.	Expert

Výsledky ukázaly, že vyučovací styl většiny učitelů byl styl Osobnostní model. Druhým nejčastějším vyučovacím stylem, který učitelé používají, byl styl Formální autorita. Třetím vyučovacím stylem učitelů byl Facilitátor. Čtvrtý styl výuky učitelů byl Delegátor a poslední styl Expert. Dále bylo dosaženo závěru, že úroveň výsledků a vědomostí žáků je ovlivněna všemi styly výuky s výjimkou vyučovacího stylu Expert (Ahmed, Farooqi & Iqbal, 2021).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Každý učitel při výuce preferuje určitý způsob, jak žákům předává své znalosti a vědomosti. Vyučovací styl může být chápán dle učitele jako nejlepší způsob, jakým učitel vyučuje a tuto strategii považuje za ideální rovněž pro řízení učebních činností žáků ve výuce. Je však potřeba se zaměřit na konkrétní styly vyučování učitele, jež se dají identifikovat prostřednictvím znaků a projevů jednotlivých stylů ve výuce. Motivací pro výběr a zpracování tématu diplomové práce bylo především zjištění, že téma identifikace vyučovacích stylů je v současné době v zahraničí aktuálním pedagogickým tématem. Nebylo však zaznamenáno, že by otázce vyučovacích stylů učitele v České republice byla věnována dostatečná míra pozornosti.

V této části práce bude představena metodologie výzkumu, přičemž při definování výzkumného problému i cílů budeme vycházet z dosavadního poznání problematiky vyučovacích stylů. V kapitole bude popsán výzkumný soubor, výzkumná metoda, celková organizace výzkumu i následné zpracování dat.

V rámci výzkumu bude použit kvantitativní design pedagogického výzkumu. Pedagogický výzkum se zaměří na identifikaci vyučovacího stylu prostřednictvím metody dotazníku. Pomocí dotazníku bude pojmenován převládající styl vyučování u vzorku učitelů v primární edukaci. Stav zjištění výzkumu vyučovacích stylů bude prezentován ve výsledcích vlastního výzkumu z hlediska identifikovaných typů vyučovacích stylů, které se mohou lišit v závislosti na osobnostních a pedagogických zvláštностech učitelů. Dále bude zkoumáno zohlednění učebního stylu žáka ve vyučovacím stylu učitele.

### 4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Výzkumná část se drží teoretických východisek, která byla uvedena v první části. Hlavním cílem výzkumné části bude identifikovat vyučovací styly učitelů 1. stupně základní školy a zkoumat tyto styly u učitelů primárního vzdělávání ve vztahu k osobnostním a pedagogickým zvláštностem učitelů včetně zohlednění učebního stylu žáka ve vyučovacím stylu učitele. Na základě hlavního cíle jsou formulovány dílčí cíle výzkumu a výzkumné otázky, které upřesňují předmět zkoumání.

#### Hlavní cíl výzkumu

1. Identifikovat vyučovací styly učitelů 1. stupně základní školy.

**Dílčí cíle výzkumu**

1. Zjistit, jaké typy vyučovacích stylů uplatňují učitelé 1. stupně základní školy ve výuce.
2. Zjistit, jaké zvláštnosti lze identifikovat u vyučovacího stylu učitele z hlediska pohlaví učitele.
3. Zjistit, jaké zvláštnosti lze identifikovat u vyučovacího stylu učitele z hlediska věku učitele.
4. Zjistit, jaké zvláštnosti lze identifikovat u vyučovacího stylu z hlediska délky pedagogické praxe učitele.
5. Zjistit, jaké faktory v identifikovaných vyučovacích stylech dominují.
6. Zjistit, jaké vyučovací styly učitele zohledňují učební styly žáků.

Pro potřeby výzkumu definujeme výzkumné otázky, vycházející ze stanovených výzkumných cílů.

**Hlavní výzkumná otázka**

1. Jaké vyučovací styly můžeme identifikovat u učitelů 1. stupně základní školy?

**Dílčí výzkumné otázky**

1. Jaké typy vyučovacích stylů uplatňují učitelé 1. stupně základní školy ve výuce?
2. Jaké zvláštnosti lze identifikovat u vyučovacího stylu z hlediska pohlaví učitele?
3. Jaké zvláštnosti lze identifikovat u vyučovacího stylu učitele z hlediska věku učitele?
4. Jaké zvláštnosti lze identifikovat u vyučovacího stylu z hlediska délky pedagogické praxe učitele?
5. Jaké faktory nejvíce dominují v identifikovaných typech vyučovacích stylů?
6. Jaké vyučovací styly učitele zohledňují učební styly žáků?

## 4.2 Výzkumný soubor

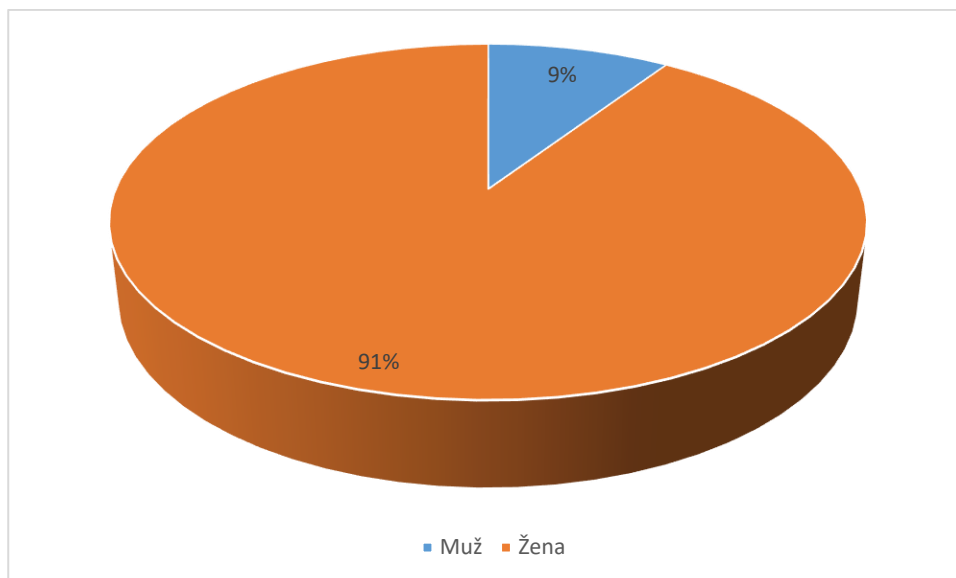
V souvislosti se stanovenými výzkumnými cíli a otázkami jsou pro potřeby výzkumu, realizovaného na základě kvantitativní strategie stanoveny základním souborem tohoto výzkumu učitelé prvního stupně základních škol Zlínského a Moravskoslezského kraje, kteří ve školním roce 2021/2022 vyučují na daném stupni základní školy. Jedná se o dostupný výběr z více základních škol v daných krajích na základě oslovení ředitelů a jednotlivých učitelů těchto základních škol.

Jako úspěšná byla stanovena 70% návratnost dotazníku. Výzkumu se zúčastnilo celkem 259 učitelů prvního stupně základních škol ve Zlínském a Moravskoslezském kraji. Ve Zlínském kraji se jednalo o učitele fakultních škol, spolupracující s Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně. V Moravskoslezském kraji byli osloveni učitelé vyučující na školách v blízkosti mého bydliště v tomto kraji a osobního povědomí o zdejších školách, které mi umožňovalo odhadnout přibližný počet učitelů vyučujících na 1. stupni základní školy.

Tento výzkumný vzorek učitelů je charakterizován z hlediska osobnostních a pedagogických zvláštností učitelů, tzn. z hlediska pohlaví, věku a délky pedagogické praxe učitele. Z celkového počtu 259 respondentů tvoří výzkumný vzorek 235 (90,7%) žen a 24 (9,3%) mužů. Záměrem tohoto vzorku, bylo získat určité % mužského zastoupení vyučujícího na 1. stupni základní školy z celkového počtu učitelů tak, aby odpovídalo současnému procentuálnímu počtu učitelů dle nejnovějších statistických školských ročenek.

**Tabulka 6:** Zastoupení respondentů z hlediska pohlaví učitele

Pohlaví učitele	Počet učitelů	Podíl učitelů v %
Muž	24	9,3 %
Žena	235	90,7 %
Celkem	259	100 %

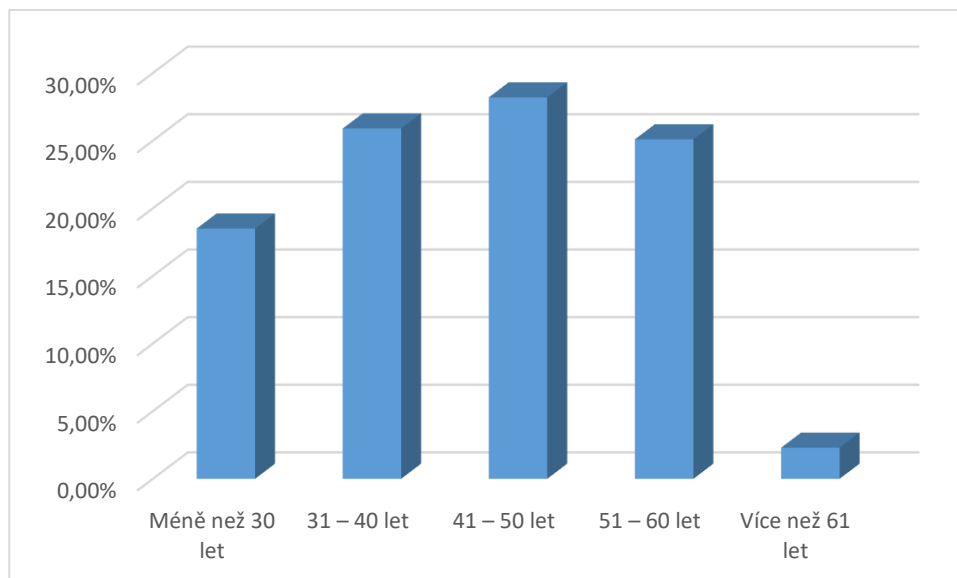


**Graf 1:** Zastoupení respondentů z hlediska pohlaví učitele

Z hlediska věku budou učitelé zařazeni do pěti věkových kategorií.

**Tabulka 7:** Zastoupení respondentů z hlediska věku učitele

Věková kategorie	Počet učitelů	Podíl učitelů v %
Méně než 30 let	48	18,5 %
31–40 let	67	25,9 %
41–50 let	73	28,2 %
51–60 let	65	25,1 %
Více než 61 let	6	2,3 %
Celkem	259	100 %

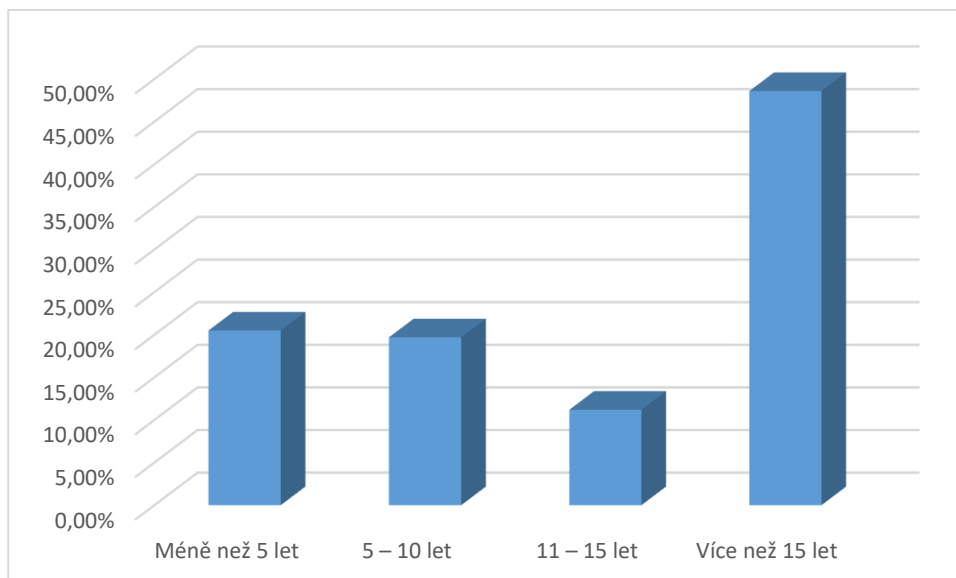


**Graf 2:** Zastoupení respondentů z hlediska věku učitele

Další charakteristikou výzkumného vzorku bude délka pedagogické praxe. Z hlediska délky pedagogické praxe budou učitelé rozřazeni do pěti příslušných kategorií.

**Tabulka 8:** Zastoupení respondentů z hlediska délky pedagogické praxe učitele

Délka pedagogické praxe	Počet učitelů	Podíl učitelů v %
<b>Méně než 5 let</b>	53	20,5 %
<b>5–10 let</b>	51	19,7 %
<b>11–15 let</b>	29	11,2 %
<b>Více než 15 let</b>	126	48,6 %
<b>Celkem</b>	259	100 %



**Graf 3:** Zastoupení respondentů z hlediska délky pedagogické praxe učitele

### 4.3 Výzkumné metody

Představený výzkum je koncipován kvantitativní metodologií, z níž byla vybrána metoda dotazníku. V pedagogickém výzkumu se k identifikaci vyučovacích stylů učitele velmi často používá metoda dotazníku. Dotazník lze jednoduše definovat jako způsob písemného kladení otázek a následné získávání písemných odpovědí (Gavora, 2000). Samotný dotazník je systém předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně uspořádány a na které respondent písemně odpovídá. Pro tuto metodu je charakteristické hromadné získávání údajů. Vlastností dobrého dotazníku je tzv. validita a reliabilita. Validita znamená, že dotazník zjišťuje skutečně to, co má zjišťovat, tedy jeho výzkumný záměr. Reliabilitou dotazníku rozumíme schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy. Vysoká reliabilita je nutnou podmínkou dobré validity dotazníku. Velkou výhodou dotazníku je velký počet získaných odpovědí v relativně krátkém čase (Chráška, 2016). Pomocí této metody lze zjistit, jaký vyučovací styl a v jakém procentuálním zastoupení u učitele převládá.

V souvislosti s problematikou vyučovacích stylů bylo realizováno především v zahraničí několik výzkumů pomocí této metody. Počátky těchto výzkumů sahají do 70. let 20. století. Jako příklad lze uvést již zmiňovaného autora A. F. Grashu (1996), který se na jednom z těchto výzkumů podílel. Výzkumy vyučovacího stylu učitele obvykle prezentovaly pohled na práci učitele a mapovaly učitelovy obvyklé postupy a výsledky.



Zájem se soustředil na způsob kladení otázek, organizaci a řízení práce žáků, učitelovu práci s učivem aj. Tyto výzkumy kategorizovaly jednotlivé učitele, identifikovaly různé vyučovací styly a zkoumaly jejich efektivitu ve vztahu k učení. Hlavním respondentem, který poskytoval podklady k identifikaci vyučovacího stylu, byl učitel sám (Mareš & Gavora, 2004).

Grasha (1996) vytvořil dotazník s názvem Teaching Style Inventory, který obsahuje 40 položek s pětistupňovou Likertovou škálou. U Likertových škál se prezentuje určité tvrzení a po učiteli se požaduje, aby vyjádřil stupeň svého souhlasu, respektive nesouhlasu na hodnotící škále (Chráška, 2016). Každý vyučovací styl je v dotazníku obsažen 8 položkami. Úkolem učitelů je pomocí již zmíněné Likertovy škály vyjádřit míru souhlasu či nesouhlasu s danými položkami. Hodnota 1 označuje úplný nesouhlas, 2 částečný nesouhlas, 3 nedokázání se rozhodnout, 4 částečný souhlas a 5 úplný souhlas učitele. Na základě dotazníku lze zjistit převládající styl učitele dle typologie A. F. Grashi – učitele Experta, učitele Formální autority, učitele Osobnostního modelu, učitele Facilitátora a učitele Delegátora. Tento dotazník byl původně určen pro učitele vysokých škol, ale postupem let se začal uplatňovat v souvislosti s ostatními stupni vzdělávání. Tuto skutečnost potvrzuje vícero výzkumů realizovaných metodou tohoto dotazníku.

Dotazník obsahuje 40 položek. Každý vyučovací styl je v dotazníku obsažen v 8 položkách. Dotazník zjišťuje následující charakteristiky, v nichž se jednotlivé typy vyučovacích stylů liší – v organizování a plánování vyučovací hodiny, přístupu učitele k žákům, vnímání vlastní role ve vyučování a způsobu předávání poznatků a učiva. Úkolem respondentů (učitelů) je pomocí pětistupňové škály vyjádřit míru souhlasu či nesouhlasu s danými položkami.

Grashova koncepce vyučovacích stylů učitelů se opírá o pět rolí, které učitel zaujímá vůči svým žákům. Koncepce popisuje pět typů vyučovacích stylů, které byly definovány v teoretické část diplomové práce, v kapitole zaměřené na vyučovací styly učitele. Položky dotazníku jsou uspořádané tzv. omnibusovým způsobem, což znamená, že každému vyučovacím stylu je přiřazeno 8 položek, které se stále opakují. Skóre dotazníku je průměrnou hodnotou každé skupiny položek. Skupinu tvoří součet odpovědí na každou pátou položku (Komárik & Malá, 2013). Jedná se o charakteristiky vyučovacího stylu, které jsou obsaženy v uvedených položkách. Každá položka reprezentuje daný styl. Pro přehlednost uvádím tabulku typů vyučovacích stylů učitelů a položky z dotazníku, které zastupují parametry jednotlivých vyučovacích stylů:

**Tabulka 9:** *Typ vyučovacího stylu a položky zastupující parametry vyučovacího stylu*

Typ vyučovacího stylu	Položky zastupující parametry vyučovacího stylu
<b>Expert</b>	1., 6., 11., 16., 21., 26., 31., 36.
<b>Formální autorita</b>	2., 7., 12., 17., 22., 27., 32., 37.
<b>Osobnostní model</b>	3., 8., 13., 18., 23., 28., 33., 38.
<b>Facilitátor</b>	4., 9., 14., 19., 24., 29., 34., 39.
<b>Delegátor</b>	5., 10., 15., 20., 25., 30., 35., 40

Vyučovací styl učitele Experta má tedy strukturu znění těchto jednotlivých položek:

- 1. - Fakta, pojmy a definice jsou nejdůležitější věci, které by si měli žáci osvojit.*
- 6. - Sdílení mých zkušeností a odborných znalostí žákům je pro mne velice důležité.*
- 11. - To co musím žákům k tématu vyučovací hodiny říci, je důležité, aby příště pochopili širší souvislosti daného tématu a předmětu.*
- 16. - Chci, aby žáci po dokončení předmětu, byli připraveni tak, že zvládnou práci i ve vyšších ročnících.*
- 21. - Vysvětlování je významnou součástí každé mé vyučovací hodiny.*
- 26. - Mé odborné znalosti obvykle využívám při řešení rozdílných názorů žáků v rámci probírané obsahu učiva.*
- 31. - Žáci mě považují za tzv. „pokladnici znalostí“, která jim v případě potřeby poskytuje informace, fakta, pojmy, definice.*
- 36. - Obsah vyučovacích předmětů bývá tak rozsáhlý, že nemám dostatek času na jeho naplnění.*

Vyučovací styl učitele Formální autority je obsažen v těchto jednotlivých položkách:

- 2. - Na žáky ve třídě kladu vysoké požadavky.*
- 7. - Dávám žákům i negativní zpětnou vazbu, v případě, když je jejich výkon neuspokojivý a nesplňuje požadavky.*
- 12. - Žáci vnímají moje kritéria hodnocení a moje očekávání jako přísné a zásadové.*
- 17. - Je mou zodpovědností definovat, co se mají žáci naučit (cíle a obsah) a jak se to mají naučit (metody, formy).*
- 22. - Žákům poskytuji velmi jasné instrukce, jak mají být jednotlivé úlohy během vyučování vypracované.*

27. - *Ve výuce se snažím dosáhnout velmi konkrétních vyučovacích cílů.*
32. - *Moje očekávání toho, co chci, aby žáci dosahovali během vyučování, jsou jasně definované v tematických plánech.*
37. - *Moje požadavky a očekávání pomáhají žákům rozvíjet vztah k učivu.*

Vyučovací styl učitele Osobnostního modelu je obsažen v těchto jednotlivých položkách:

3. - *Volím takové metody a postupy, které vedou žáky k přemýšlení nad tématem a obsahem.*
8. - *Aktivity, které realizuji ve třídě, vyzývají žáky k rozvoji jejich vlastních myšlenek a nápadů k probíranému tématu.*
13. - *Obvykle ukazuji žákům, jak a co mají dělat, aby si osvojili obsah vyučovacího předmětu na požadované úrovni.*
18. - *Často využívám moje osobní zkušenosti jako příklady na ilustrování a vysvětlení učiva.*
23. - *Často žákům ukazuji, jak mohou použít různé fakty, pojmy, principy a definice.*
28. - *Žáci ode mne dostávají ústní a písemné vyjádření ke svým učebním výkonům.*
33. - *V konečném důsledku hodně žáků začíná přemýšlet o tématu/obsahu předmětu jako já.*
38. - *Žáci by mne mohli popsat jako osobu, která s nimi úzce spolupracuje v řešení problémů, v jejich myšlení a chování.*

Vyučovací styl učitele Facilitátora je obsažen v těchto jednotlivých položkách:

4. - *Mé stanovené vyučovací cíle a metody, které používám, zohledňují různé učební styly žáků.*
9. - *Žákům věnuji svůj čas a pomáhám jim, jak zlepšit svou práci při samostatných nebo skupinových aktivitách.*
14. - *Vytvářím diskuze v malých skupinách, abych žákům pomohl rozvíjet jejich schopnosti kritického myšlení.*
19. - *Řídím práci žáků v průběhu učení kladením otázek, zkoumáním možností a navrhováním alternativních způsobů, jak věci dělat.*
24. - *Realizované učební činnosti povzbuzují žáky k iniciativě a vlastní odpovědnosti za své učení.*
29. - *Žáků se dotazuji, jak a co bych měl jako učitel vyučovat (návrhy mi mohou pomoci vidět obsah předmětu očima žáků).*

34. - *Žáci si mohou vybrat z různých aktivit, které nabízím, aby dosáhli v předmětu stanovených požadavků.*

39. - *Žákům poskytuji mnoho osobní podpory a povzbuzuji je, aby se jim dařilo v jednotlivých vyučovacích předmětech.*

Vyučovací styl učitele Delegátora je obsažen v těchto jednotlivých položkách:

5. - *Žáci obvykle pracují na samostatných a skupinových aktivitách samostatně, s mým minimálním dohledem.*

10. - *Činnosti, které realizuji ve třídě, povzbuzují žáky k rozvoji jejich vlastních myšlenek a nápadů.*

15. - *Žákům poskytuji prostor na sdělení jejich vlastních učebních zkušeností.*

20. - *Důležitým cílem je rozvíjet žákovské schopnosti, samostatně přemýšlet a pracovat.*

25. - *Žáci přebírají zodpovědnost za činnosti probíhající během vyučovací hodiny.*

30. - *Žáci si určují své vlastní tempo pro dokončení samostatných nebo skupinových prací.*

35. - *Můj přístup k výuce by se dal přirovnat k přístupu manažera pracovní skupiny, který deleguje úkoly a má zodpovědnost za své podřízené.*

40. - *Vždy, když žáci potřebují mou pomoc, jsem jim k dispozici.*

#### 4.4 Příprava výzkumného nástroje

Sběr bude probíhat pomocí již zmiňovaného dotazníku Grasha Teaching Style Inventory, který byl původně určen k identifikaci vyučovacích stylů učitelů vysokých škol. Vzhledem k tomu, že téma diplomové práce se zabývá vyučovacími styly učitelů 1. stupně základní školy, bylo nutné provést v dotazníku několik úprav tak, aby neovlivnily jeho validitu a reliabilitu a modifikovat dotazník pro podmínky učitelů primárního vzdělávání.

S cílem uplatnění dotazníků na podmínky primárního vzdělávání bylo nutné dotazník modifikovat a jeho položky poupravit dle podmínek 1. stupně základní školy. V této fázi bylo nutné zajistit validitu a reliabilitu výzkumného nástroje. Validita znamená schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má. Validita je nejdůležitější vlastností výzkumného nástroje (Gavora, 2000). Z důvodu čerpání zdrojů ze zahraniční literatury bylo nutné dotazník, jehož autorem je A. F. Grasha (1996) přeložit z anglického do českého jazyka. Přesné znění položek původního dotazníku v anglickém jazyce bylo přeloženo do jazyka českého. Překlad jsem prováděla samostatně, v závěru však byl zkontrolován odborníkem, který je zároveň pedagogem a vyučuje cizí jazyk na 1. a 2. stupni základní školy.

Následně byl obsah dotazníku a jeho jednotlivé položky modifikovány na podmínky primárního vzdělávání. Dotazník byl také komparován na základě propojené teorie primárního vzdělávání. Jednotlivé položky byly porovnány s významy, které byly uvedené v teoretické části diplomové práce, čímž byla zajištěna také objektivita českého dotazníku. Validita faktografických otázek má samotnou vysokou validitu. Na položky jako věk učitele, pohlaví učitele apod. odpovídají respondenti obvykle přesně (Gavora, 2000). Většina položek se po jejich zpětném překladu a doslovné úpravě jednotlivých položek svou podstatou a jádrem nijak výrazně nelišila. Dalším nutným krokem bylo zajištění reliability dotazníku. Reliabilita znamená přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje. V rámci tohoto kroku tzv. Předvýzkumu, jsme se pokusili oslovit učitele a odborníky s žádostí o vyplnění dotazníku a ověření nosnosti výzkumného nástroje. Zásadní pro nás byly otázky:

- Rozuměl učitel pokynům, které jsem jim v rámci dotazníku zadal?
- Rozuměl učitel otázkám/položkám v dotazníku?
- Byli vybraní učitelé vůbec ochotni se zúčastnit výzkumu a používat dotazník?

Jednotliví učitelé zodpověděli výše uvedené otázky, čímž se ověřilo porozumění pokynům a jednotlivým položkám dotazníku. Daný dotazník byl tedy vyplněn pěti stejnými učiteli s rozdílem krátkého času. Posuzovala se stejnost odpovědí jednotlivých učitelů v čase. Po skončení se jejich výsledky srovnaly. Jelikož mezi nimi byla vysoká shoda, usoudili jsme, že je výzkumný nástroj dostatečně reliabilní. Předpokladem však bylo, aby respondenti byli dobře zacvičení k používání dotazníku (Gavora, 2000). V rámci přípravy výzkumu bylo osloveno 5 dalších učitelů prvního stupně základní školy. Nejprve byl dotazník bez jakýchkoli úprav zadán zkušebnímu učiteli č. 1 s prosbou o vyplnění. Tento učitel měl za úkol v dotazníku zaznačit položky, kterým nerozumí. Tímto způsobem bylo zjištěno, kterým položkám nemusí porozumět učitelé 1. stupně. Tato slova byla v závislosti na kontextu dotazníkové položky nahrazena synonymy či popisem. Pro přehlednost uvádím upravené položky dotazníku:

**Tabulka 10:** *Upravené znění dotazníkových položek*

Původní znění položky	Upravené znění položky
2. Na studenty ve třídě kladu vysoké nároky.	Na žáky ve třídě kladu vysoké požadavky.

4. Mé stanovené vyučovací cíle a metody, které používám, respektují různé učební styly studentů.	Mé stanovené vyučovací cíle a metody, které používám, zohledňují různé učební styly žáků.
27. Ve výuce se snažím dosáhnout velmi specifických vyučovacích cílů.	Ve výuce se snažím dosáhnout velmi konkrétních vyučovacích cílů.
31. Studenti mě považují za tzv. „skladiště znalostí“, která jim v případě potřeby poskytuje informace, fakta, pojmy, definice.	Žáci mě považují za tzv. „pokladnici znalostí“, která jim v případě potřeby poskytuje informace, fakta, pojmy, definice.
34. Studenti si mohou vybrat z různých činností, které nabízím, aby dosáhli v předmětu stanovených požadavků.	Žáci si mohou vybrat z různých aktivit, které nabízím, aby dosáhli v předmětu stanovených požadavků.
35. Můj přístup k vyučování je podobný přístupu vedoucího skupiny, který deleguje úkoly a zodpovědnost podřízených.	Můj přístup k výuce by se dal přirovnat k přístupu manažera pracovní skupiny, který deleguje úkoly a má zodpovědnost za své podřízené.

Takto upravený dotazník byl zadán zkušebními učiteli č. 2, č. 3 a č. 4, se kterými byl proveden rozhovor o vyplňování dotazníku. Tito učitelé měli za úkol zaznačit položky, jejichž obsah byl dle jejich názoru nutný k modifikaci a úpravě pro podmínky primárního vzdělávání. Po následném vyplnění a souběžném rozhovoru se ukázalo, že dotazník je nutné upravit v několika položkách tak, aby odpovídal výuce na 1. stupni základní školy. Pro přehlednost opět uvádím upravené položky dotazníku modifikované pro daný stupeň vzdělávání:

**Tabulka 11:** *Upravené znění dotazníkových položek II.*

<b>Původní znění položky</b>	<b>Upravené znění položky</b>
5. Studenti obvykle pracují na školních projektech samostatně, s mým minimálním dohledem.	Žáci obvykle pracují na samostatných a skupinových aktivitách samostatně, s mým minimálním dohledem.
9. Studentům věnuji svůj čas a pomáhám jim, jak zlepšit svou práci na individuálních nebo skupinových projektech.	Žákům věnuji svůj čas a pomáhám jim, jak zlepšit svou práci při samostatných nebo skupinových aktivitách.

17. Je mou zodpovědností, definovat, co se mají žáci naučit (cíle a obsah) a jak se to mají naučit (metody, postupy).	Je mou zodpovědností definovat, co se mají žáci naučit (cíle a obsah) a jak se to mají naučit (metody, formy).
19. Řídím práci studentů na projektech kladením otázek, poukazováním na více možností a alternativních způsobů, jak věci dělat.	Řídím práci žáků v průběhu učení kladením otázek, zkoumáním možností a navrhováním alternativních způsobů, jak věci dělat.
26. Mé odborné znalosti obvykle využívám při řešení rozdílných názorů žáků v rámci probírané obsahu/učiva/tématu.	Mé odborné znalosti obvykle využívám při řešení rozdílných názorů žáků v rámci probírané obsahu učiva.
27. Studenti si při řešení individuálních nebo skupinových prací sami určují své učební činnosti.	Žáci si určují své vlastní tempo pro dokončení samostatných nebo skupinových prací.
32. Moje očekávání ohledně toho, co chci, aby studenti v této třídě dělali, jsou jasně uvedeny v sylabu předmětu.	Moje očekávání toho, co chci, aby žáci dosahovali během vyučování, jsou jasně definované v tematických plánech.
38. Studenti by mě mohli popsat jako trenéra, který úzce spolupracuje s někým na nápravě.	Žáci by mne mohli popsat jako osobu, která s nimi úzce spolupracuje v řešení problémů, v jejich myšlení a chování.

Dalším významným krokem bylo ověřit a zajistit reliabilitu dat. Ve výše uvedeném znění byl dotazník zadán učitelům č. 5, jehož úkolem bylo dotazník vyplnit a porovnat jeho výsledky v čase. Stejný dotazník byl tomuto učitelovi poskytnut o týden později. Výsledky dotazníku byly porovnány a z tohoto kroku bylo zjištěno, že jednotlivé výsledky dotazníků se v čase nijak výrazně, jak již bylo zmíněno, nelišily.

Dotazník obsahuje již zmíněných 40 položek, v pěti subškálách, které zahrnují položky vyučovacího stylu Experta (8 položek), Formální autority (8 položek), Osobnostního modelu (8 položek), Facilitátora (8 položek) a Delegátora (8 položek). Všechny 8 položek se postupně v dotazníku opakuje. Skóre dotazníku je průměrná škálová hodnota každé skupiny položek. Skupinu položek tvoří součet odpovědí na každou šestou položku. Stejně jako Grasha (1996) jsme si dotazník rozdělili do pěti subškál, které svými parametry zastupují jednotlivé vyučovací styly učitelů.

## 4.5 Organizace výzkumu

Příprava výzkumného šetření započala již v červnu 2021, kdy byl předvýzkum realizován prostřednictvím pozorování učitelů ve výuce 1. stupně základní školy. Na základě předvýzkumu a detailní analýzy teoretických východisek byla zvolena jako nejvhodnější pro identifikaci vyučovacích stylů učitelů 1. stupně metoda modifikovaného dotazníku pro učitele 1. stupně základních škol. Dle stanoveného harmonogramu byl výzkum prostřednictvím této metody uskutečněn na přelomu ledna a února 2022. Pro distribuci dotazníku byla zvolena elektronická forma, která probíhala tak, že byl dotazník byl rozeslán prostřednictvím e-mailu vedení školy a poté přímo učitelům jednotlivých základních škol ve Zlínském a Moravskoslezském kraji. Vedení bylo v tomto případě požádáno o přeposlání e-mailu na jednotlivé vyučující. Všichni participanti byli ujištěni, že se jedná o dotazník zcela anonymní a že nebude nikde uvedeno, kteří učitelé se výzkumu zúčastnili. Na vyplnění dotazníku měli participanti dostatek času. Většinou byly dotazníky vyplněné v časovém rozmezí 15–20 minut. Získáno bylo 259 vyplněných dotazníků. Dle předem stanovených kritérií můžeme sběr dat považovat za úspěšný, jelikož byla splněna 70% návratnost dotazníku.

## 4.6 Zpracování získaných dat

Ve výzkumu bylo pracováno se získanými daty 259 respondentů (učitelů 1. stupně základní školy). Dominantní vyučovací styl pro každého jednotlivce byl identifikován na základě aritmetického průměru daných subškál, které zastupují parametry jednotlivých vyučovacích stylů (Expert, Osobnostní model, Formální autorita, Facilitátor, Delegátor). V případě, že nebylo dle aritmetického průměru možné identifikovat pouze jeden převládající vyučovací styl a u jednotlivců byla nalezena dominance více vyučovacích stylů, byly pro potřeby četnosti data rozdělena do kategorií dle dominance kombinací dvou či tří stylů výuky. Kritéria pro určení dominance vyučovacího stylu byla tedy určena dle nejvyššího aritmetického průměru.



#### 4.6.1 Statistická analýza dat

##### 4.6.1.1 Frekvence výskytu vyučovacích stylů (četnost)

Pro srovnání četnosti (frekvence výskytu – ordinální proměnná) jednotlivých vyučovacích stylů u učitelů 1. stupně základní školy (Expert, Osobnostní model, Formální autorita, Delegátor, Facilitátor) a zjištění statistických rozdílů v hlavní výzkumné otázce této diplomové práce byl použit Chí-kvadrát test dobré shody. U tohoto testu bylo poté provedeno párové srovnání četností mezi jednotlivými vyučovacími styly (např. Expert x Osobnostní model, Expert x Formální autorita, Expert x Delegátor, Expert x Facilitátor ad.). Hladina významnosti byla stanovena na úrovni  $p=0.05$ . Statisticky významné rozdíly byly nalezeny v případě, že hodnota  $p$  byla nižší než 0,05.

##### 4.6.1.2 Určení normality rozložení dat pro hlavní závislou proměnnou (skóre v dotazníku)

U všech spojitých dat hlavních závislých proměnných (skóre dotazníku a jednotlivých subškál) pro zjištění normálního rozložení dat v rámci souboru byl proveden Shapiro-Wilk test. Hladina významnosti byla stanovena na úrovni  $p=0.05$ . Pokud byla vyšší než 0,05, byly použity parametrické testy - 2 skupiny (vliv pohlaví) byl použit nezávislý t-test, více než dvě skupiny (délka praxe, věk učitele) byla použita jedno-faktorová ANOVA. Pokud byla v testu normality hodnota  $p$  nižší než 0,05, byly v následné analýze použity neparametrické testy - 2 skupiny = Mann Whitney U test a v případě srovnání více skupin = Kruskal-Wallis test).

##### 4.6.1.3 Srovnání skóre vyučovacích stylů z hlediska vlivu pohlaví učitele

Pro srovnání skóre z hlediska vlivu pohlaví data nespĺnila podmínku normálního rozložení, proto byl proveden tzv. neparametrický test pro dva nezávislé vzorky (Mann Whitney U test) v každé jednotlivé subškále vyučovacího stylu (Expert, Osobnostní model, Formální autorita, Facilitátor, Delegátor). K naplnění podmínky normality dat pravděpodobně nedošlo, vzhledem k malému počtu respondentů mužského pohlaví ve výzkumném vzorku na 1. stupni ZŠ. Nicméně, nízkému zastoupení mužského pohlaví na 1. stupni odpovídají i statistické průzkumy viz. Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2022). Dále pro zjištění velikosti vlivu pohlaví byla určena praktická významnost (ES) dle Cohena (1988).

#### **4.6.1.4 Srovnání vyučovacích stylů z hlediska vlivu věku a délky pedagogické praxe učitele**

Všechna data závislé spojité proměnné byla i v tomto případě opět testována Shapiro-Wilk testem ke zjištění normality dat v rámci výzkumného souboru. Pro zjištění vlivu věku a pedagogické praxe byl použit neparametrický nezávislý Kruskal-Wallis test (tzv. neparametrická ANOVA). Pro následné párové srovnání tzv. Post hoc analýzu byl použit neparametrický Man Whitney U test (neparametrický t-test). Praktická významnost (ES) byla pro každé párové srovnání opět stanovena dle Cohena (1988).

#### **4.6.1.5 Výpočet a posouzení velikostí vlivu (pohlaví, věku učitele a délky praxe)**

Pro výpočet praktické významnosti rozdílu (velikosti vlivu) mezi dvěma srovnávanými skupinami bylo nutno spočítat průměrné hodnoty a směrodatné odchylky obou skupin. Párová srovnání byla provedena mezi dvěma vyučovacími styly (např. expert x formální autorita, expert x osobnostní model aj.). Pro posouzení velikosti vlivu praktické významnosti rozdílu mezi vyučovacími styly bylo využito tzv. Effect size (ES) dle Cohena (1998). Velikost efektu: < 0,2 velmi malý efekt, 0,2 – 0,5 malý efekt, 0,5 – 0,8 střední efekt, > 0,8 velký efekt.

#### **4.6.1.6 Zohlednění učebního stylu žáka ve vyučovacím stylu učitele**

Data závislé spojité proměnné byla i v tomto případě testována Shapiro-Wilk testem ke zjištění normality dat v rámci výzkumného souboru. Pro zjištění zohlednění učebního stylu žáka ve vyučovacím stylu učitele byla využita parametrická ANOVA. Pro následné párové srovnání vyučovacích stylů a posouzení vlivu praktické významnosti rozdílu z hlediska zohlednění učebního stylu žáka mezi jednotlivými vyučovacími styly byla využita tzv. Post hoc analýza neboli Effect size (ES) dle Cohena (1998). Velikost efektu: < 0,2 velmi malý efekt, 0,2 – 0,5 malý efekt, 0,5 – 0,8 střední efekt, > 0,8 velký efekt.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Tato kapitola se bude zabývat výsledky výzkumu a jejich interpretací. Po zpracování získaných dat bude následovat analýza kvantitativních dat matematicko-statistickými postupy, které umožňují přesnou kvantifikaci výsledků výzkumu. Prezentována bude identifikace vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy z hlediska pohlaví, věku a délky praxe. Dále bude ve výsledcích interpretováno zohlednění učebního stylu žáka v jednotlivých vyučovacích stylech učitele. Cílem této kapitoly je prezentovat výsledky identifikace vyučovacích stylů učitelů v primární edukaci v souvislosti s jejich osobnostními a pedagogickými zvláštnostmi a zohledněním učebního stylu žáka ve vyučovacím stylu učitele. Pro zpracování dat byl použit statistický program SPSS a výsledky výzkumu budou rozebrány dle výše zmíněných postupů.

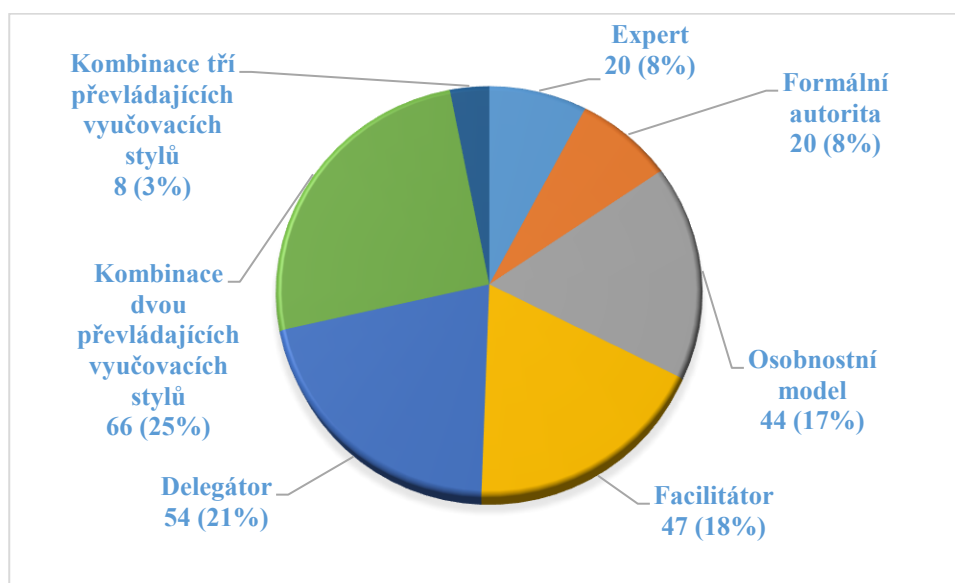
### 5.1 Výsledky výzkumu

#### 5.1.1 Identifikace a frekvence výskytu vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy

Nejprve budou vyhodnoceny typy vyučovacích stylů, které uplatňují učitelé 1. stupně základní školy ve výuce. K určení dominance vyučovacího stylu učitele byly položky dotazníku rozřazeny dle zastupujících parametrů vyučovacího stylu, viz. tab. (Příloha č. 3) Typ vyučovacího stylu a položky zastupující parametry vyučovacího stylu, jsou také podrobně uvedeny v kapitole metody výzkumu. V tabulce Přílohy č. 3 jsou ve sloupcích uvedeny rozřazené vyučovací styly s vypočítanými aritmetickými průměry jednotlivých typů stylů výuky. Dle těchto průměrů byla určena dominance vyučovacího stylu jednotlivých učitelů. Není pravidlem, že u jednoho učitele je dominantní jen jeden styl vyučování. Někteří učitelé mají dle výsledků dominanci kombinací dvou i tří stylů výuky. V případě, že bychom se zaměřili na identifikaci vyučovacích stylů (a zastoupení těchto přesně identifikovaných se zahrnutím kombinací dvou a tří vyučovacích stylů), výsledky identifikace vyučovacích stylů by vypadaly takto:

**Tabulka 12:** Uplatnění vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základních škol (s kombinacemi dvou a tří převládajících stylů)

Vyučovací styl	Počet identifikovaný vyučovacích stylů	Vyjádření v %
Expert	20	7,75%
Formální autorita	20	7,75%
Osobnostní model	44	17,05%
Facilitátor	47	18,22%
Delegátor	54	20,93%
Kombinace dvou převládajících vyučovacích stylů	66	25,19%
Kombinace tří převládajících vyučovacích stylů	8	3,10%
<b>Celkem</b>	<b>259</b>	<b>100,00%</b>



**Graf 4:** Uplatnění vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základních škol (s kombinacemi dvou a tří převládajících stylů)

Z výše uvedené tabulky a grafu lze vyčíst zřejmou převahu nevyhraněného vyučovacího stylu (kombinaci dvou vyučovacích stylů), která zřejmě poukazuje na reálnou situaci ve školství, kdy většina učitelů nemá pouze jeden specifický vyučovací styl. Proto je třeba zdůraznit, že daný vyučovací styl učitele nemůžeme považovat za jasně vyhraněný. Z celkových výsledků a zahrnutí do výsledků výzkumu kombinací dvou i tří převládajících vyučovacích stylů můžeme říci, že u vzorku učitelů převládá již zmíněná kombinace dvou vyučovacích stylů výuky. Ve výzkumném vzorku bylo identifikováno celkem 66 učitelů

(25,19%) v kombinaci a nevyhraněnosti dvou vyučovacích stylů, 54 (21%) učitelů zastupovalo učitele Delegátora, 47 (18%) vyučovací styl Facilitátora, 44 (17%) učitelů vyučovací styl Osobnostní model. Vyučovací styl Expert a Formální autorita byly v obou případech identifikovány u 20 učitelů v zastoupení 8%. Nejméně identifikovanou byla kombinace tří převládajících vyučovacích stylů, která však byla ve výsledcích velkým překvapením a zjištěním, jelikož právě kombinace a dominance tří stejných vyvážených stylů byla identifikována u 8 (3,10%) učitelů.

Pokud bychom se zaměřili na identifikaci kombinací dvou převládajících stylů vyučování, zjistili bychom, že tuto identifikaci zastává ve výzkumném souboru celkem 65 učitelů. Kombinace vyučovacích stylů se zastoupením identifikovaných kombinací dvou vyučovacích stylů jsou přehledně uvedeny v tabulce níže:

**Tabulka 13:** *Kombinace uplatnění dvou převládajících vyučovacích stylů*

Kombinace dvou vyučovacích stylů		Počet identifikovaných kombinací dvou vyučovacích stylů
Expert	Formální autorita	4
Expert	Osobnostní model	2
Expert	Facilitátor	1
Expert	Delegátor	4
Facilitátor	Delegátor	26
Formální autorita	Delegátor	4
Formální autorita	Facilitátor	4
Formální autorita	Osobnostní model	2
Osobnostní model	Facilitátor	10
Osobnostní model	Delegátor	9
Celkem		66

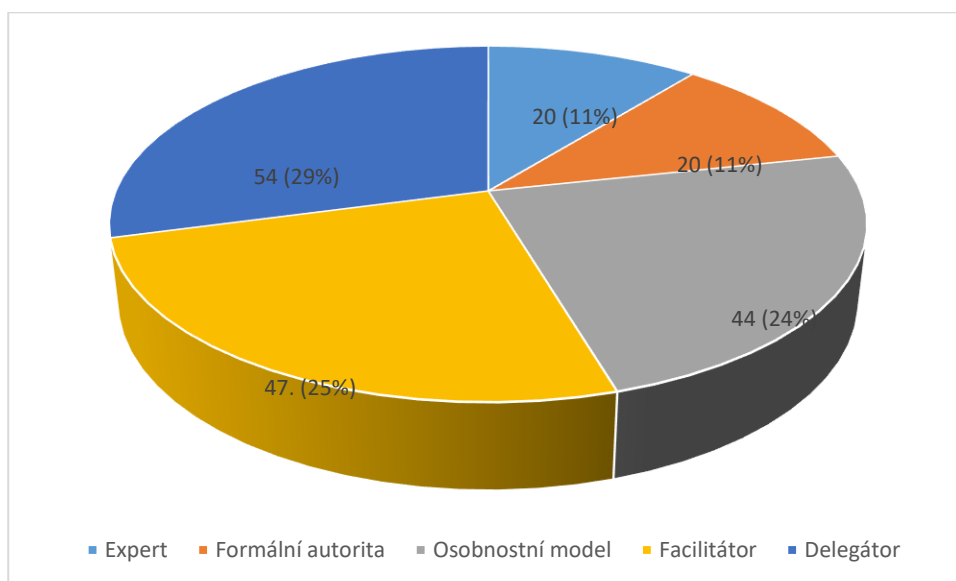
Zajímavým zjištěním byla především identifikace kombinace tří převládajících vyučovacích stylů, která byla zastoupena u celkem 8 učitelů. Pro přehlednost kombinace a zastoupení tří identifikovaných stylů výuky jsou obsaženy v následující tabulce:

Tabulka 14: Kombinace uplatnění tří převládajících vyučovacích stylů

Kombinace tří vyučovacích stylů			Počet identifikovaných kombinací tří vyučovacích stylů
Expert	Formální autorita	Facilitátor	1
Expert	Formální autorita	Osobnostní model	2
Formální autorita	Osobnostní model	Delegátor	1
Formální autorita	Facilitátor	Delegátor	1
Osobnostní model	Facilitátor	Delegátor	3
Celkem			8

Tabulka 15: Zastoupení vyučovacích stylů s dominancí jednoho vyučovacího stylu

Vyučovací styl	Počet identifikovaných vyučovacích stylů	Vyjádření v %
<b>Expert</b>	20	10,81%
<b>Formální autorita</b>	20	10,81%
<b>Osobnostní model</b>	44	23,78%
<b>Facilitátor</b>	47	25,41%
<b>Delegátor</b>	54	29,19%
<b>Celkem</b>	185	100,00%



Graf 5: Zastoupení vyučovacích stylů s dominancí jednoho vyučovacího stylu

Z výše uvedené tabulky a grafu lze vyčíst převládající vyučovací styl na vzorku učitelů s dominancí jednoho převládajícího vyučovacího stylu. Jako nejčastější byl u 54 (29,19%) učitelů identifikován vyučovací styl Delegátor. Nejvíce učitelů tak dle identifikace ve výuce na 1. stupni používá autonomní fungování žáků ve třídě. Žáci si tak vybírají a využívají pro efektivní učení vhodné vlastní způsoby, metody a strategie, své činnosti si plánují, organizují a řídí tak vlastní učení. Žáci pracují ve výuce samostatně či v autonomních týmech. Učitelé bývají na žádost žáků poskytováni k dispozici jako zdroj jejich informací.

Druhým nejvíce početným vyučovacím stylem byl identifikován styl u 47 (25,41%) učitelů Facilitátor. Tito učitelé zdůrazňují vztah interakce učitele a žáka ve výuce. Učitelé jsou význační vedením a usměřňováním žáků pokládanými otázkami, objevují více možností a navrhují různé alternativy řešení. Učitelé tzv. facilitují a jejich pozornost se soustředí na činnosti žáků ve vyučování. Tito učitelé vedou své žáky k zodpovědnosti převzít iniciativu za dosažení výsledků v rozmanitých aktivitách. Cílem učitelů je rozvíjet u žáků schopnost samostatného jednání žáka.

Dále byl identifikován styl Osobnostní model, který byl zastoupen u 44 (23,78%) učitelů. Tito učitelé vyučují pomocí osobnostního a přímého příkladu a vytváří u žáků prototyp, jak se chovat a jak také myslet. Tito učitelé demonstrují to, co od žáků očekávají a vystupují jako vůdci v asistování žáků při aplikaci vědomostí. Učitelé kladou důraz především na přímé pozorování, ve výuce dohlíží a vedou práci žáků. Žákům ukazují, co mají dělat tak, aby napodobili a vytvořili následovnou tvorbu vlastních příkladů.

Nejméně identifikovanými vyučovacími styly u učitelů 1. stupně základní školy byly styly Formální autorita a Expert, které byly identifikovány v stejném zastoupení 20 učitelů (10,81%). Z výsledků tedy můžeme říci, že nejméně učitelů na 1. stupni základní školy zastává roli experta, který bývá považován za zdroj informací a jeho hlavním zájmem bývá především předávání poznatků. Stejně tak je tomu se zastoupením učitelů vyučovacího stylu Formální autority, kteří jsou charakterističtí tím, že mají ve výuce stanovená předem daná kritéria, konkrétní vyučovací cíle a cítí se zodpovědní především za poskytování obsahu.

Pro nalezení statistické významné rozdílnosti mezi jednotlivými vyučovacími styly byl použit Chí-kvadrát test dobré shody:

Tabulka 16: Rozdíly v uplatňování vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy

Vyučovací styly	P	Rozdíl
<b>Expert x Formální autorita</b>	0,0558	Nenalezen
<b>Expert x Osobnostní model</b>	0,003	Nalezen
<b>Expert x Facilitátor</b>	0,001	Nalezen
<b>Expert a Delegátor</b>	0,001	Nalezen
<b>Formální autorita x Osobnostní model</b>	0,003	Nalezen
<b>Formální autorita x Facilitátor</b>	0,001	Nalezen
<b>Formální autorita x Delegátor</b>	0,0001	Nalezen
<b>Osobnostní model x Facilitátor</b>	0,753	Nenalezen
<b>Osobnostní model x Delegátor</b>	0,312	Nenalezen
<b>Facilitátor x Delegátor</b>	0,486	Nenalezen

Pro zjištění statisticky významných rozdílů byl použit tzv. Chí-kvadrát test dobré shody. U tohoto testu bylo provedeno párové srovnání četností mezi jednotlivými vyučovacími styly. Významným krokem bylo určení tzv. hladiny významnosti. Hladina významnosti vyjadřuje pravděpodobnost, že nesprávně odmítneme nulovou hypotézu. Tuto pravděpodobnost můžeme zvolit dle typu řešeného problému, ale ve většině pedagogických výzkumů pracujeme na hladině významnosti 0,05. Volba hladiny významnosti 0,05 znamená, že bude 5% pravděpodobnost, že nesprávně odmítneme nulovou hypotézu. V případě, že je vypočítaná hodnota testového kritéria menší než kritická hodnota, můžeme říci, že mezi jednotlivými vyučovacími styly nebyl prokázán významný rozdíl (Chráška & Kočvářová, 2014).

Při zkoumání statistické významnosti bylo zjištěno, že mezi vyučovacími styly Expert a Osobnostní model, Expert a Facilitátor, Expert a Delegátor, Formální autorita a Osobnostní model, Formální autorita a Facilitátor a Formální autorita a Delegátor byl





<b>Expert</b>	3,366 7	0,4616 2	3,502 2	0,5935 9	0,23 8	Ne	0,254835670372979
<b>Formální autorita</b>	3,591 7	0,6338 7	3,527 9	0,6198 4	0,33 2	Ne	0,101771550710476 4
<b>Osobnostní model</b>	3,591 7	0,5032 6	3,789 7	0,6257 3	0,87	Ne	- 0,348710285262033 46
<b>Facilitátor</b>	3,675 0	0,6317 5	3,805 1	0,6474 5	0,38 7	Ne	- 0.203393061880603 38
<b>Delegátor</b>	3,750 0	0,6959 7	3,876 5	0,6435 8	0,31 1	Ne	- 0.188725114270462 35

Ve výše uvedené tabulce byl použit již zmiňovaný neparametrický Mann Whitney U test pro srovnání výsledků s ohledem na pohlaví učitele v různých vyučovacích stylech. Pro výpočet praktické významnosti byl vypočítán aritmetický průměr a směrodatná odchylka v jednotlivých vyučovacích stylech. Pracováno bylo s hodnotou P a tzv. hladinou významnosti 0,05. V případě, že vypočítaná hodnota P testového kritéria byla větší než kritická hodnota, lze říci, že mezi jednotlivými vyučovacími styly nebyl prokázán statisticky významný rozdíl poukazující na pohlaví učitele. Na základě statistického testu Mann-Whitney U a Wilcoxon W bylo zjištěno, že dle uvedených výsledků u všech vyučovacích stylů nebyl prokázán statisticky významný rozdíl z hlediska pohlaví učitele. Tuto skutečnost prezentuje již zmíněná hodnota, která odpovídá  $p < 0,05$ .

Pro následné posouzení praktické významnosti rozdílu mezi mužským a ženským pohlavím byl využit tzv. Effect size (ES) dle Cohena (1988). Velikost efektu:  $< 0,2$  prezentuje velmi malý efekt,  $0,2 - 0,5$  malý efekt,  $0,5 - 0,8$  střední efekt,  $> 0,8$  velký efekt. U vyučovacích stylů Formální autorita a Delegátor bylo dle Cohena (1988) zjištěn velmi malý efekt o velikosti  $< 0,2$ . U vyučovacích stylů Expert, Osobnostní model a Facilitátor byl zjištěn tzv. malý efekt v rozmezí  $0,2 - 0,5$ . Na základě těchto dat byla tedy potvrzena i praktická významnost, kdy velikost rozdílu Effect size (Cohen d) byla velmi malá.

Dle zkoumaného pohlaví mužů a žen vyučujících na 1. stupni základní školy lze z výsledků říci, že ve výzkumu nebyly nalezeny zvláštnosti v uplatnění vyučovacích stylů

z hlediska statistických rozdílů. Výzkum ukazuje, že mezi učiteli a učitelkami nebyly nalezeny žádné rozdíly ve stylu výuky a zkoumání učitelé 1. stupně se tedy s ohledem na pohlaví neliší. Dle teoretických východisek lze tedy z našeho výzkumu říci, že pohlaví neovlivňuje vyučovací styl učitele.

### 5.1.3 Srovnání vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy z hlediska věku učitele

V této části bude zkoumán vztah mezi věkem učitele a uplatňovanými vyučovacími styly. Cílem bude zjistit, jaké zvláštnosti lze identifikovat u vyučovacího stylu učitele z hlediska věku učitele. V každém vyučovacím stylu byly výsledné průměry zařazeny do pěti věkových kategorií dle věku učitele (méně než 30 let, 31–40 let, 41–50 let, 51–60 let a více než 60 let). Níže uvedená tabulka prezentuje aritmetické průměry, směrodatné odchylky a hodnotu P ve vztahu k jednotlivým proměnným.

**Tabulka 18:** Uplatnění vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy z hlediska věku

Vyučovací styl x Věk učitele	Méně než 30 let		31–40 let		41–50 let		51–60 let		Více než 61 let		P
	M1	S1	M2	S2	M3	S3	M4	S4	M5	S5	
<b>Expert</b>	3,2 86	0,59 878	3,48 67	0,54 126	3,46 61	0,62 837	3,631 4	0,54 633	3,875 0	0,31 869	0,117
<b>Formální autoritář</b>	3,3 643	0,60 282	3,42 02	0,61 703	3,46 40	0,60 264	3,772 4	0,60 689	4,075 0	0,32 596	0,002
<b>Osobnostní model</b>	3,7 107	0,45 654	3,72 07	0,58 643	3,66 10	0,69 560	3,990 4	0,61 731	4,350 0	0,27 099	0,005
<b>Facilitátor</b>	3,7 464	0,50 319	3,73 67	0,64 755	3,68 64	0,71 483	3,993 6	0,60 218	4,400 0	0,51 082	0,012
<b>Delegátor</b>	3,8 107	0,45 614	3,86 70	0,60 870	3,71 82	0,78 633	4,064 1	0,54 552	4,450 0	0,51 992	0,010

Všechna data závislé spojité proměnné byla i v tomto případě opět testována Shapiro-Wilk testem ke zjištění normality dat v rámci výzkumného souboru. Pro zjištění vlivu věku a pedagogické praxe byl použit neparametrický nezávislý Kruskal-Wallis test (neparametrická ANOVA). I v tomto případě je pracováno s hodnotou P a tzv. hladinou významnosti 0,05. V případě, že vypočítaná hodnota P testového kritéria je větší než kritická hodnota, můžeme říci, že mezi jednotlivými vyučovacími styly nebyl prokázán statisticky významný rozdíl poukazující na věk učitele daného vyučovacího stylu. Na základě statistického testu Kruskal Wallis Test a proměnné seskupení věku bylo tedy zjištěno, že dle uvedených výsledků v tabulce na vyučovací styl Experta nemá věk učitele vliv. U experta lze vidět v tabulce hodnotu  $P=0,117$ , která je větší než 0,05.

Pro následné párové srovnání tzv. post hoc analýze byl použit neparametrický Man Whitney U test (neparametrický t-test). Praktická významnost (ES) byla pro každé párové srovnání opět stanovena dle Cohena (1988).

**Tabulka 19:** Párové srovnání vyučovacího stylu Formální autorita z hlediska věku učitele

<b>Vyučovací styl: Formální autorita</b>		
<b>Věkové kategorie</b>	<b>ES (Cohen d)</b>	<b>Velikost efektu</b>
<b>Méně než 30 let x 31-40 let</b>	-0.09164439498417522	<b>Velmi malý efekt</b>
<b>Méně než 30 let x 41-50 let</b>	-0.16541403097325913	<b>Velmi malý efekt</b>
<b>Méně než 30 let x 51-60 let</b>	-0.6747033425875221	<b>Střední efekt</b>
<b>Méně než 30 let x Více než 61 let</b>	-1.4666210266804591	<b>Velký efekt</b>
<b>31-40 let x 41-50 let</b>	-0.07181770783012062	<b>Velmi malý efekt</b>
<b>31-40 let x 51-60 let</b>	-0.5755080615153747	<b>Střední efekt</b>
<b>31-40 let x Více než 61 let</b>	-1.326996920960968	<b>Velký efekt</b>
<b>41-50 let x 51-60 let</b>	0.5099469978987154	<b>Střední efekt</b>
<b>41-50 let x Více než 61 let</b>	1.2611686046061186	<b>Velký efekt</b>
<b>51-60 let x Více než 61 let</b>	-0.6212063533960049	<b>Střední efekt</b>

Pro posouzení praktické významnosti rozdílu mezi jednotlivými kategoriemi věku učitele bylo využito tzv. effect size dle Cohena (1988). Velikost efektu:  $< 0,2$  prezentuje velmi malý efekt,  $0,2-0,5$  malý efekt,  $0,5-0,8$  střední efekt,  $> 0,8$  velký efekt. Pro výpočet

praktické významnosti, byly nejdříve spočítány již zmíněné průměrné hodnoty a směrodatné odchylky skupiny v jednotlivých subškálách vyučovacích stylů. Poté byl proveden effect size dle Cohena (1988) a následně určena velikost tohoto efektu. Velký efekt můžeme vidět v párovém srovnání věkové kategorie učitelů mladších 30 let a učitelů starších 61 let. Dále lze velký efekt také zaznamenat u učitelů v rozmezí 31–40 let a u učitelů starších 61 let či u učitelů v rozmezí 41–50 let a starších než 61 let. Z výsledků lze tedy říci, že u učitele Formální autority jsou nalezeny zvláštnosti ve třech případech u učitelů starších 61 let v porovnání s učiteli mladšími 30 let, 31–40 let i dokonce 41–50 let.

**Tabulka 20:** Párové srovnání vyučovacího stylu Osobnostní model z hlediska věku učitele

<b>Vyučovací styl: Osobnostní model</b>		
<b>Věkové kategorie</b>	<b>ES (Cohen d)</b>	<b>Velikost efektu</b>
Méně než 30 let x 31-40 let	<b>0.01902900619246253</b>	<b>Velmi malý efekt</b>
Méně než 30 let x 41–50 let	<b>0.08447495000958691</b>	<b>Velmi malý efekt</b>
Méně než 30 let x 51-60 let	<b>0.5151876092792087</b>	<b>Střední efekt</b>
Méně než 30 let x Více než 61 let	<b>-1.702941095008921</b>	<b>Velký efekt</b>
31–40 let x 41–50 let	<b>0.0927977060855987</b>	<b>Velmi nízký efekt</b>
31–40 let x 51-60 let	<b>-0.44795603625824204</b>	<b>Malý efekt</b>
31–40 let x Více než 61 let	<b>-1.3776216143379867</b>	<b>Velký efekt</b>
41–50 let x 51-60 let	<b>-0.50089634440682</b>	<b>Střední efekt</b>
41–50 let x Více než 61 let	<b>-1.3052438925960184</b>	<b>Velký efekt</b>
51-60 let x Více než 61 let	0.7543350532480849	<b>Střední efekt</b>

Nyní se podíváme na posouzení praktické významnosti rozdílu mezi jednotlivými kategoriemi věku u učitelů Osobnostního modelu. I zde budeme brát v úvahu velikost efektu: < 0,2 prezentuje velmi malý efekt, 0,2–0,5 malý efekt, 0,5–0,8 střední efekt, > 0,8 velký efekt. Velký efekt v tomto vyučovacím stylu z hlediska věku můžeme vidět v párovém srovnání učitelů u učitelů mladších 30 let a starších 61 let, u učitelů v rozmezí 31–40 let a starších 61 let a učitelů v rozmezí 41–50 let a starších 61 let. Z výsledku tedy můžeme říci, že byly nalezeny velké rozdíly především u učitelů starších 61 let v porovnání s učiteli mladších 30 let, 31–40 let a starších 60 let.

**Tabulka 21:** *Párové srovnání vyučovacího stylu Facilitátor z hlediska věku učitele*

<b>Vyučovací styl: Facilitátor</b>		
<b>Věkové kategorie</b>	<b>ES (Cohen d)</b>	<b>Velikost efektu</b>
Méně než 30 let x 31-40 let	<b>-0.10467474539249673</b>	<b>Velmi malý efekt</b>
Méně než 30 let x 41–50 let	<b>0.1439021251949524</b>	<b>Velmi malý efekt</b>
Méně než 30 let x 51-60 let	<b>-0.5039577458658285</b>	<b>Střední efekt</b>
Méně než 30 let x Více než 61 let	<b>-1.3071726885619463</b>	<b>Velký efekt</b>
31–40 let x 41–50 let	0.2116201360850095	<b>Malý efekt</b>
31–40 let x 51-60 let	-0.41085814384116465	<b>Malý efekt</b>
31–40 let x Více než 61 let	-1.1373343140770409	<b>Velký efekt</b>
41–50 let x 51-60 let	0.4648140317741027	<b>Malý efekt</b>
41–50 let x Více než 61 let	1.148640099066165	<b>Velký efekt</b>
51-60 let x Více než 61 let	-0.7278306332493156	<b>Střední efekt</b>

Praktickou významnost budeme také posuzovat z hlediska věku u učitele Facilitátor, u něhož byly nalezeny statisticky významné rozdíly. Opět budeme brát v úvahu velikost efektu: < 0,2 prezentuje velmi malý efekt, 0,2–0,5 malý efekt, 0,5–0,8 střední efekt, > 0,8 velký efekt. Velký efekt u vyučovacího stylu Facilitátor byl nalezen u učitelů mladších 30 let a učitelů starších 61 let, u učitelů ve věku 31–40 let a učitelů starších 61 let a učitelů ve věku 41–50 let a starších 61 let. Ve stejném případě jako u učitele Formální autority byly nalezeny statisticky významné rozdíly u učitelů starších 61 let v porovnání s třemi mladšími kategoriemi.

**Tabulka 22:** *Párové srovnání vyučovacího stylu Delegátor z hlediska věku učitele*

<b>Vyučovací styl: Delegátor</b>		
<b>Věkové kategorie</b>	<b>ES (Cohen d)</b>	<b>Velikost efektu</b>
Méně než 30 let x 31-40 let	-0.10467474539249673	<b>Velmi malý efekt</b>
Méně než 30 let x 41–50 let	0.1439021251949524	<b>Velmi malý efekt</b>
Méně než 30 let x 51-60 let	-0.5039577458658285	<b>Střední efekt</b>
Méně než 30 let x Více než 61 let	-1.3071726885619463	<b>Velký efekt</b>
31–40 let x 41–50 let	0.2116201360850095	<b>Malý efekt</b>

31–40 let x 51-60 let	-0.34101883306379055	<b>Malý efekt</b>
31–40 let x Více než 61 let	1.0299384918293302	<b>Velký efekt</b>
41–50 let x 51-60 let	-0.5111400194234048	<b>Střední efekt</b>
41–50 let x Více než 61 let	1.0978588526137003	<b>Velký efekt</b>
51-60 let x Více než 61 let	-0.7241865387983394	<b>Střední efekt</b>

Stejně jako v předchozích případech budeme brát v potaz i učitele Delegátora praktickou významnost z hlediska věkových kategorií učitelů. Velikost efektu zůstává stejná jako v předchozích řešeních. Z tabulky můžeme tedy vyčíst, že i v případě Delegátora je nalezena praktická významnost u učitelů starších 61 let v porovnání s učiteli mladšími 30 let, učiteli ve věku 31–40 let a učiteli 41–50 let.

#### 5.1.4 Srovnání vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy z hlediska délky pedagogické praxe

Další zkoumanou oblastí bude také délka pedagogické praxe ve vztahu k uplatňovaným vyučovacím stylům. Cílem bude zjistit, jaké zvláštnosti lze identifikovat u vyučovacího stylu z hlediska délky pedagogické praxe učitele. V každém vyučovacím stylu byly odpovědi učitelů zařazeny do čtyř kategorií dle dosavadní pedagogické praxe učitele. Tabulka prezentuje uplatňování jednotlivých vyučovacích stylů učitelů ve vztahu k jejich dosavadní délce pedagogické praxe.

**Tabulka 23:** Uplatnění vyučovacích stylů z hlediska délky pedagogické praxe

Vyučovací styl x Praxe	Méně než 5 let		5-10 let		11-15 let		Více než 15 let		P
	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3	M4	SD4	
<b>Expert</b>	3,3 32 2	0,5 92 23	3,34 47	0,60 194	3,54 00	0,563 33	3,5997	0,5622 4	0,032
<b>Formální autorita</b>	3,4 24 3	0,6 13 43	3,27 65	0,63 026	3,39 50	0,490 38	3,6770	0,6178 0	0,01

<b>Osobnostní model</b>	3,7 33 6	0,5 32 06	3,63 64	0,66 465	3,75 00	,4649 1	3,8483	0,6679 7	0,208
<b>Facilitátor</b>	3,7 40 1	0,5 08 69	3,68 56	0,65 783	3,83 00	,5623 6	3,8483	0,7139 7	0,269
<b>Delegátor</b>	3,8 45 4	0,5 53 27	3,80 30	0,64 122	3,80 00	,5327 8	3,9171	0,7168 2	0,367

Všechna data závislé spojité proměnné byla i v tomto případě opět testována Shapiro-Wilk testem ke zjištění normality dat v rámci výzkumného souboru. Pro zjištění vlivu věku a pedagogické praxe byl použit neparametrický nezávislý Kruskal-Wallis test (neparametrická ANOVA). Pro následné párové srovnání tzv. Post hoc analýzu, byl použit neparametrický Man Whitney U test (neparametrický t-test). Z výsledků v Tabulce č. 23 je vidět, že nejvyšší průměrné hodnoty byly zjištěny u učitelů s délkou praxe delší než 15 let, a to ve všech zkoumaných vyučovacích stylech.

Z výsledků můžeme říci, že na vyučovací styl Expert a vyučovací styl Formální autorita má vliv délka praxe učitele. U těchto dvou vyučovacích stylů bude vytvářena tzv. post hoc analýza, která provede párové srovnání hodnot, u kterých vychází signifikantní rozdíly ( $p < 0,05$ ). Na vyučovací styly Osobnostní model, Facilitátor a Delegátor nemá délka praxe učitele výrazný vliv a nebyly zde nalezeny významné statistické rozdíly, jelikož  $p > 0,05$ .

Pro posouzení praktické významnosti rozdílu mezi jednotlivými kategoriemi praxe učitele bylo využito tzv. Effect size dle Cohena (1988). Velikost efektu:  $< 0,2$  velmi malý efekt,  $0,2-0,5$  malý efekt,  $0,5-0,8$  střední efekt,  $> 0,8$  velký efekt. Pro výpočet praktické významnosti byly nejdříve spočítány průměrné hodnoty a směrodatné odchylky skupiny v jednotlivých subškálách vyučovacích stylů.

**Tabulka 24:** Párové srovnání vyučovacího stylu Expert z hlediska délky pedagogické praxe

Vyučovací styl: Expert		
Délka pedagogické praxe	ES (Cohen d)	Velikost efektu
Méně než 5 let x 5-10 let	-0.02093435071370645	Velmi malý efekt



Méně než 5 let x 11-15 let	-0.35954003861042483	<b>Malý efekt</b>
Méně než 5 let x Více než 15 let	-0.46325983099741913	<b>Malý efekt</b>
5-10 let x 11-15 let: - 0.3350174333570881	-0.3350174333570881	<b>Malý efekt</b>
5-10 let x Více než 15 let	-0.4378220893604615	<b>Malý efekt</b>
11-15 let x Více než 15 let	-0.10607953660249411	<b>Velmi malý efekt</b>

**Tabulka 25:** *Párové srovnání vyučovacího stylu Formální autorita z hlediska délky pedagogické praxe*

<b>Vyučovací styl: Formální autorita</b>		
<b>Délka pedagogické praxe</b>	<b>ES (Cohen d)</b>	<b>Velikost efektu</b>
Méně než 5 let x 5-10 let	0.2376580482850975	<b>Malý efekt</b>
Méně než 5 let x 11-15 let	0.05276201603409624	<b>Velmi malý efekt</b>
Méně než 5 let x Více než 15 let	0.4104812396066376	<b>Malý efekt</b>
5-10 let x 11-15 let: - 0.3350174333570881	-0.2098577766990127	<b>Malý efekt</b>
5-10 let x Více než 15 let	-0.6417640859290414	<b>Střední efekt</b>
11-15 let x Více než 15 let	-0.5056112962423647	<b>Střední efekt</b>

U obou vyučovacích stylů Experta a Formální autority nebyly nalezeny vysoké efekty praktické významnosti ve vztahu k praxi učitelů 1. stupně základní školy. Nalezeny byly ve většině případů velmi malé či střední efekty. Ačkoli u těchto stylů byly nalezeny statisticky významné rozdíly z hlediska pedagogické praxe učitele, neoznačujeme je za markantní či vysoké. Můžeme tedy říci, že u těchto dvou vyučovacích stylů byly nalezeny zvláštnosti z hlediska délky praxe učitele s malými či středními efekty a délka pedagogické praxe ovlivňuje vyučovací styl Experta a Formální autority s malým či středním efektem.

### **5.1.5 Zohlednění učebního stylu žáka ve vyučovacím stylu učitele**

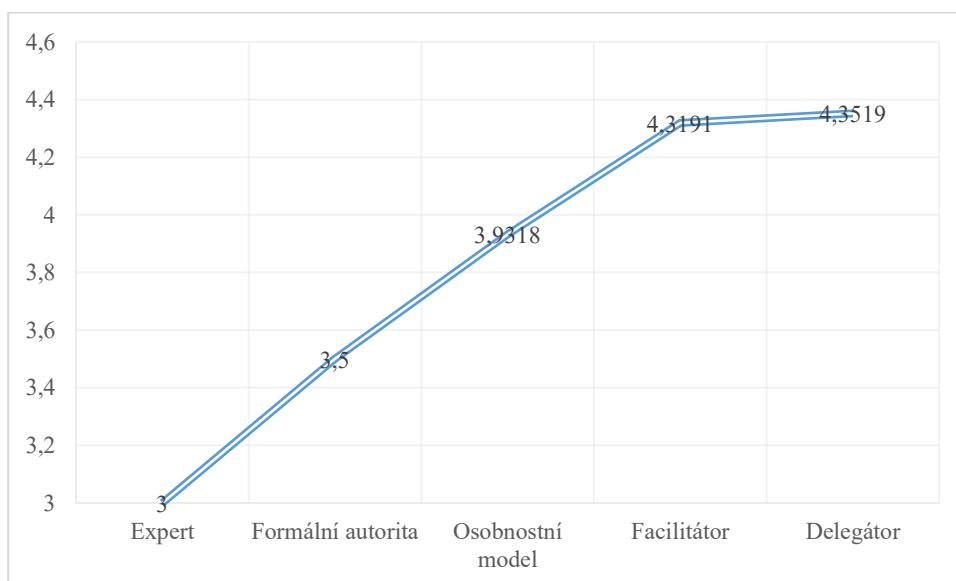
Ve vztahu k dalšímu cíli diplomové práce bude u učitelů 1. stupně základní školy zkoumáno zohlednění učebního stylu žáka v jednotlivých vyučovacích stylech. U identifikovaných vyučovacích stylů daných učitelů budeme pracovat s odpověďmi

obsaženými v položce č. 4, která zahrnuje zohlednění učebního stylu žáka a zní: „*Mé stanovené vyučovací cíle a metody, které používám, zohledňují různé učební styly žáků.*“

**Tabulka 26:** Identifikace zohlednění učebního stylu žáka ve vyučovacím stylu učitele

	Expert		Formální autorita		Osobnostní model		Facilitátor		Delegátor		P
	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3	M4	SD4	M5	SD5	
<b>Zohlednění učebního stylu žáka</b>	3,00	1,376	3,50	1,192	3,93	0,925	4,31	0,754	4,35	0,704	0,0
	00	49	00	08	18	04	91	88	19	63	01

Výše uvedená tabulka prezentuje aritmetické průměry a směrodatné odchylky ve vztahu k jednotlivým subškálám (vyučovacím stylům). Z uvedených průměrných zjištění vyplývá, že učitelé 1. stupně základní školy svou výuku přizpůsobují učebním stylům svých žáků. Na základě aritmetických průměrů a směrodatných odchylek bude podrobně popsáno párové srovnání jednotlivých vyučovacích stylů ve vztahu ke zohlednění učebního stylu žáka.



**Graf 6:** Zohlednění učebního stylu žáka ve vyučovacích stylech učitelů 1. stupně

Výše uvedený graf přehledně prezentuje zohlednění učebního stylu žáka v jednotlivých vyučovacích stylech učitelů 1. stupně základní školy. Na základě výsledků můžeme říci, že ve výuce na 1. stupni základní školy nejvíce zohledňují učební styly žáků učitelé s dominantním vyučovacím stylem Delegátor. Tito učitelé svými stanovenými vyučovacími cíli a metodami, které používají, zohledňují učební styly svých žáků. Druhým vyučovacím stylem, který nejvíce ve výuce zohledňuje učební styl žáka je vyučovací styl Facilitátor. Třetím nejvíce zohledňujícím vyučovacím stylem je styl Osobnostní model. Vyučovací styl Formální autorita je čtvrtým nejméně uplatňovaným vyučovacím stylem. Z výsledků je zjevné, že učitelé Experti nejméně ze všech vyučovacích stylů ve své výuce zohledňují učební styly žáků.

Pokud se však budeme zabývat podrobné analýze zohlednění učebního stylu žáka ve vyučovacím stylu učitele, určíme velikost efektu (tzv. Effect size), který posoudí praktickou významnost rozdílu mezi jednotlivými vyučovacími styly. Budeme zde brát v úvahu opět velikost efektu:  $< 0,2$  prezentuje velmi malý efekt,  $0,2 - 0,5$  malý efekt,  $0,5 - 0,8$  střední efekt,  $> 0,8$  velký efekt.

**Tabulka 27:** *Párové srovnání vyučovacího stylu Expert s ostatními vyučovacími styly z hlediska zohlednění učebního stylu žáka*

Vyučovací styl: Expert		
	ES (Cohen d)	Velikost efektu
<b>Formální autorita</b>	-0.38832216883124354	<b>Malý efekt</b>
<b>Osobnostní model</b>	-0.7945804976313151	<b>Střední efekt</b>
<b>Facilitátor</b>	-1.188289524122776	<b>Velký efekt</b>
<b>Delegátor</b>	-1.2363717063033082	<b>Velký efekt</b>

**Tabulka 28:** *Párové srovnání vyučovacího stylu Formální autorita s ostatními vyučovacími styly z hlediska zohlednění učebního stylu žáka*

Vyučovací styl: Formální autorita		
	ES (Cohen d)	Velikost efektu
<b>Osobnostní model</b>	-0.4047059669552575	<b>Malý efekt</b>
<b>Facilitátor</b>	-0.8209701365982409	<b>Velký efekt</b>
<b>Delegátor</b>	-0.8700202141104897	<b>Velký efekt</b>

**Tabulka 29:** *Párové srovnání vyučovacího stylu Osobnostní model s ostatními vyučovacími styly z hlediska zohlednění učebního stylu žáka*

<b>Vyučovací styl: Osobnostní model</b>		
	<b>ES (Cohen d)</b>	<b>Velikost efektu</b>
<b>Facilitátor</b>	-0.4587460754489235	<b>Malý efekt</b>
<b>Delegátor</b>	-0.5109128455175628	<b>Střední efekt</b>

**Tabulka 30:** *Párové srovnání vyučovacího stylu Facilitátor s ostatními vyučovacími styly z hlediska zohlednění učebního stylu žáka*

<b>Vyučovací styl: Facilitátor</b>		
	<b>ES (Cohen d)</b>	<b>Velikost efektu</b>
<b>Delegátor</b>	-0.044919975905210595	<b>Velmi malý efekt</b>

Vysoké efekty rozdílu praktické významnosti v zohlednění učebního stylu žáka byly nalezeny u vyučovacích stylů Expert x Facilitátor, Expert x Delegátor, Formální autorita x Facilitátor, Formální autorita x Delegátor. U těchto zmíněných čtyř srovnání byly nalezeny statisticky významné rozdíly z hlediska zohlednění učebního stylu žáka v jednotlivých vyučovacích stylech. Z výsledků tabulky a grafu uvedeného v této kapitole lze tedy říci, že zohlednění učebního stylu žáka je statisticky rozdílné ve srovnání učitele Experta a Facilitátora, Experta a Delegátora, Formální autority a Facilitátora, Formální autority a Delegátora.

## 5.2 Interpretace dat

Pro interpretaci dat budou výsledky výzkumu popsány dle znění předem stanovených výzkumných otázek.

### **Jaké vyučovací styly můžeme identifikovat u učitelů 1. stupně základní školy?**

Na základě teoretických východisek, které uvádí Grasha (1996) bylo u zkoumaných učitelů 1. stupně základní školy identifikováno všech pět vyučovacích stylů – Expert, Formální autorita, Osobnostní model, Facilitátor a Delegátor. Uvedené vyučovací styly byly u učitelů identifikovány v různé míře. U 185 učitelů 1. stupně základní školy byla identifikována dominance jednoho převládajícího stylu výuky. Ve výsledcích však byla nalezena nevyhraněnost jednoho dominantního vyučovacího stylu. Lze tak říci, že u učitelů nepřevládá pouze jeden vyučovací styl, ale dochází k jejich vzájemnému prolínání.

**Jaké typy vyučovacích stylů uplatňují učitelé 1. stupně základní školy ve výuce?**

Učitelé 1. stupně základní školy v dotazníku uvádějí, že ve výuce nejčastěji uplatňují vyučovací styl Delegátor, který dosáhl u zkoumaného vzorku učitelů nejvyššího aritmetického průměru. Na základě výsledků tak můžeme říci, že nejvíce učitelů ve výuce na 1. stupni používá autonomní fungování žáků ve třídě, kdy si žáci vybírají a využívají pro efektivní učení vhodné vlastní způsoby, metody a strategie, své činnosti si plánují, organizují a řídí tak vlastní učení. Žáci pracují ve výuce samostatně či v autonomních týmech. Učitelé svým žákům slouží jako zdroj informací. O něco menšího aritmetického průměru dosáhl vyučovací styl Facilitátor a Osobnostní model, které můžeme označit jako další dva nejvíce uplatňované vyučovacím styly po vyučovacím stylu Delegátor. Nejméně uplatňovanými vyučovacím styly byly zjištěny vyučovací styly Expert a Formální autorita. Při komplexnějším zkoumání a vyhodnocení výsledků bylo zjištěno, že rozdíly v míře uplatňování jednotlivých vyučovacích stylů byly nalezeny mezi vyučovacím styly Expert a Osobnostní model, Expert a Facilitátor, Expert a Delegátor, Formální autorita a Osobnostní model, Formální autorita a Facilitátor a Formální autorita a Delegátor.

**Jaké zvláštnosti lze identifikovat u vyučovacím stylu z hlediska pohlaví učitele?**

Další podkapitola první teoretické části se zabývala faktory a zvláštnostmi ovlivňujícími vyučovací styl učitele. U učitelů 1. stupně základní školy nebyly nalezeny žádné zvláštnosti v uplatnění vyučovacích stylů z hlediska pohlaví učitele, což znamená, že uplatnění vyučovacích stylů u mužů a žen na 1. stupni základní školy se neliší. Vzhledem k tomuto tvrzení nelze na základě výsledků hovořit o pohlaví jako o možném faktoru a vlivu na uplatňované vyučovací styly učitelů 1. stupně základní školy.

**Jaké zvláštnosti lze identifikovat u vyučovacím stylu učitele z hlediska věku učitele?**

Z hlediska věku učitele byly u určitých vyučovacích stylů nalezeny zvláštnosti v jejich uplatnění. Rozdíly v uplatnění vyučovacím stylu z hlediska věku učitele byly nalezeny u čtyř vyučovacích stylů – Formální autorita, Osobnostní model, Facilitátor a Delegátor. U vyučovacím stylu Expert nebyly nalezeny žádné zvláštnosti.

U vyučovacím stylu Formální autority byly nalezeny zvláštnosti ve třech možnostech u učitelů starších 61 let ve srovnání s učiteli mladšími 30 let, 31–40 let a 41–50 let. U učitelů s převažujícím stylem Osobnostní model byl z hlediska věku nalezena zvláštnost při srovnání uplatnění vyučovacím stylu učitelů mladších 30 let a učitelů v rozmezí 31–40 let,

41–50 let a učitelů starších 61 let. Dále také byly nalezeny zvláštnosti u učitelů starších 61 let v porovnání s učiteli v rozmezí 31–40 a 41–50 let. U vyučovacího stylu Facilitátor byly nalezeny zvláštnosti u učitelů mladších 30 let a učitelů starších 61 let, u učitelů ve věku 31–40 let a učitelů starších 61 let a učitelů ve věku 41–50 let a starších 61 let. Ve stejném případě jako u učitele Formální autority byly nalezeny rozdíly u učitelů starších 61 let v porovnání s těmito třemi mladšími kategoriemi. Poslední značné zvláštnosti byly nalezeny u již zmiňovaného vyučovacího stylu Delegátor. U tohoto stylu lze říci, že byla nalezena rozdílná zvláštnost u učitelů starších 61 let v porovnání s učiteli mladšími 30 let, učiteli ve věku 31-40 let a učiteli 41-50 let.

Nejmarkantnější nalezené zvláštnosti z hlediska věku učitele byly nalezeny u výše zmíněných čtyř vyučovacích stylů především u učitelů mladších 30 let a učitelů starších 61 let. Vzhledem k věku může tato zvláštnost souviset např. s tím, že mladí učitelé na počátku své pedagogické praxe hledají co nejlepší a nejefektivnější způsob, jak vyučovat. Z výsledků lze tedy říci, že o věku lze mluvit jako o možném faktoru v uplatnění výše zmíněných vyučovacích stylů, nejčastěji však u učitelů mladších 30 let a starších 61 let v porovnání s ostatními kategoriemi. Uvedená zjištění také naznačují, že učitelé si se zvyšujícím věkem utváří svůj vlastní vyučovací styl a u učitelů starších 61 let tak dochází k vyhranění, kdy již preferují určité didaktické postupy a respektují svůj vlastní vyučovací styl ve větší míře v porovnání s jinými vyučovacími styly.

### **Jaké zvláštnosti lze identifikovat u vyučovacího stylu z hlediska délky pedagogické praxe učitele?**

Z hlediska délky pedagogické praxe byly nalezeny zvláštnosti u dvou vyučovacích stylů učitele Expert a Formální autorita. U obou zmíněných vyučovacích stylů Experta a Formální autority však byly nalezeny nízké efekty praktické významnosti ve vztahu k praxi učitelů 1. stupně základní školy, z čehož můžeme usoudit, že ačkoli u těchto stylů byly nalezeny statisticky významné rozdíly z hlediska pedagogické praxe učitele, neoznačujeme je za vysoké či markantní. Můžeme tak říci, že zvláštnosti u těchto dvou stylů byly nalezeny v malé míře, která může jen částečně ovlivnit vyučovací styl učitele. Ve vyučovacích stylech učitelů tedy byly nalezeny určité zvláštnosti v uplatnění jednotlivých stylů výuky, ze kterých vyplývá, že délka pedagogické praxe může ovlivnit vyučovací styl učitele. Z výsledků však vyplývá, že ovlivnění není u učitelů vysoké a časté.

### **Jaké faktory nejvíce dominují v identifikovaných typech vyučovacích stylů?**

Dle jednotlivých výsledků můžeme říci, že u učitelů 1. stupně základní školy dominuje v identifikovaných typech vyučovacích stylů zcela jasně věk učitele, který může ovlivnit vyučovací styl učitele Formální autority, Osobnostního modelu, Facilitátora a Delegátora. Jak již bylo výše uvedeno, z hlediska délky pedagogické praxe byly zvláštnosti ovlivňující dva vyučovací styly – Expert a Formální autorita nalezeny pouze v malé míře. Můžeme tedy říci, že z hlediska délky pedagogické praxe lze uplatnění těchto dvou vyučovacích stylů ovlivnit pouze do malé míry. Jelikož u výzkumného vzorku učitelů nebyly nalezeny žádné zvláštnosti v uplatnění vyučovacích stylů z hlediska pohlaví učitele, nelze hovořit o pohlaví jako o možném faktoru, který by ovlivňoval vyučovací styly učitelů 1. stupně základní školy.

### **Jaké vyučovací styly učitele zohledňují učební styly žáků?**

Ve všech vyučovacích stylech bylo dle výsledků zjištěno zohlednění učebních stylů žáků. Na základě výsledků můžeme říci, že učitelé nejvíce uplatňující vyučovací styl Delegátor ve své výuce nejvíce zohledňují učební styly žáků. Často se stává, že učební styly žáků jsou ve vyučování nedoceněné, učitelé nemají pro učební styly žáků pochopení, což přináší mnoho závažných důsledků pro proces učení žáků. Statisticky významné rozdíly ve srovnání vyučovacích stylů z hlediska zohlednění učebních stylů žáků však byly nalezeny u učitelů Expert a Facilitátor, Expert a Delegátor, Formální autorita a Facilitátor, Formální autorita a Delegátor. Na základě těchto výsledků tak lze konstatovat, že u výše zmíněných srovnání vyučovacích stylů byly nalezeny statisticky významné rozdíly z hlediska zohlednění učebních stylů žáků.

Na závěr lze konstatovat, že odpovědi na výzkumné otázky nám napovídají následující řešení problému diplomové práce.

## **5.3 Závěry výzkumu**

Z výsledků realizovaného výzkumu, jehož cílem bylo identifikovat vyučovací styly u učitelů 1. stupně základní školy, bylo zjištěno, že učitelé 1. stupně základní školy ve výuce uplatňují všechny zkoumané vyučovací styly – Expert, Formální autorita, Osobnostní model, Facilitátor, Delegátor s různou mírou uplatnění jednotlivých vyučovacích stylů. Zatím co nejvíce uplatňovaným vyučovacím stylem je vyučovací styl Delegátor, vyučovací styly Expert a Formální autorita se ukázaly jako styly, které jsou u učitelů na 1. stupni základní školy uplatňovány v nejmenší míře.

V souvislosti s dílčími cíli směřujícími ke zjištění jednotlivých zvláštností v uplatňování vyučovacích stylů a faktorů, které ovlivňují vyučovací styl učitele lze na základě výsledků označit věk učitele a do jisté míry také délku praxe učitele jako možný faktor ovlivňující vyučovací styl učitele.

Z hlediska pohlaví učitelů 1. stupně základních škol lze na základě výsledků říci, že ve výzkumu nebyly nalezeny zvláštnosti v uplatnění vyučovacích stylů. Mezi učiteli a učitelkami nebyl nalezen významný rozdíl ve stylu výuky a zkoumání učitelé 1. stupně se tedy s ohledem na pohlaví neliší. Na základě výsledků výzkumu nelze vnímat pohlaví učitele jako faktor, který by vyučovací styl učitele mohl ovlivnit.

Z hlediska věku učitele byly nalezeny zvláštnosti a rozdíly v jejich uplatňování u čtyř vyučovacích stylů Formální autorita, Osobnostní model, Facilitátor a Delegátor. Nejvýraznější osobnostní zvláštností z hlediska věku učitele byly u výše zmíněných čtyř vyučovacích stylů nalezeny především u učitelů mladších 30 let a učitelů starších 61 let. Uvedená zjištění naznačují, že učitelé si se zvyšujícím věkem utváří svůj vlastní vyučovací styl a u učitelů starších 61 let dochází již k vyhranění daného vyučovacího stylu.

Z hlediska délky pedagogické praxe byly nalezeny zvláštnosti u dvou vyučovacích stylů učitele Expert a Formální autorita. U těchto vyučovacích stylů byly nalezeny nízké efekty praktické významnosti ve vztahu k praxi učitelů 1. stupně základní školy, na základě čehož můžeme říci, že ačkoli u těchto stylů byly nalezeny statisticky významné rozdíly z hlediska pedagogické délky praxe učitele, neoznačujeme je za vysoké. Můžeme tak říci, že zvláštnosti u těchto dvou stylů byly nalezeny v malé míře, která však do jisté míry může ovlivnit vyučovací styl učitele.

Vzhledem ke zkoumání zohlednění učebního stylu žáka ve vyučovacím stylu učitele můžeme konstatovat, že ve všech vyučovacích stylech můžeme spatřit zohlednění učebních stylů žáků. Při srovnání vyučovacích stylů ve výuce nejvíce zohledňují učební styly svých žáků učitelé s dominancí vyučovacího stylu Delegátor. Můžeme tak říci, že nejčastěji zastoupení učitelé Delegátoři přizpůsobují své cíle a vyučovací metody učebním stylům žáků. Ve výuce tak nastávají situace, kdy tito učitelé nalézají velké pochopení pro učební styly svých žáků, což může přinést pozitivní důsledky pro proces učení žáků.



## 6 DISKUZE

Hlavním cílem výzkumu bylo identifikovat vyučovací styly učitelů 1. stupně základní školy. Výzkum byl proveden u učitelů 1. stupně základní školy ve Zlínském a Moravskoslezském kraji. Výzkumu se zúčastnilo celkem 259 učitelů v primární edukaci.

K identifikaci vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy byla použita výzkumná metoda dotazníku modifikovaného pro daný stupeň vzdělávání a inspirovaného Grashou (1996), který nese název Grasha–Reichmanův inventář vyučovacích stylů (Teaching Style Inventory) neboli TSI. Ačkoli byl dotazník původně určen pro učitele vyšších ročníků základních škol, středních a vysokých škol, v zahraničí bývá tento dotazník uplatněn jako nástroj pro identifikaci vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy. Z tohoto důvodu byla provedena modifikace dotazníku pro výzkum v českém prostředí. Na základě provedeného výzkumu a modifikace pro daný stupeň vzdělávání lze tvrdit, že tento dotazník je využitelný i pro české učitele v primární edukaci.

Pokud se podíváme na celkové výsledky výzkumu, lze říci, že u učitelů 1. stupně základní školy převažuje v dominanci jednoho vyučovacího stylu i kombinaci více stylů vyučovací styl Delegátor. Lze tedy říci, že u vzorku učitelů 1. stupně ZŠ mají převahu učitelé, kteří ve výuce rozvíjí schopnost žáků fungovat autonomně. Učitelé ve vyučování podporují samostatnou práci nebo práci v rámci autonomních týmů. Na žádost žáků bývají žákům k dispozici jako zdroj informací. Tito učitelé žákům pomáhají vnímat samy sebe jako nezávislé žáky, což může způsobit, že učitelé nesprávně chápou připravenost žáků na samostatnou práci.

Učitelé 1. stupně základní školy se od sebe pochopitelně liší různými osobnostními a profesionálními zvláštnostmi, které mohou ovlivňovat vyučovací styl učitele. Zkoumáno bylo tedy zaměření na zkoumání vztahu vyučovacích stylů z hlediska věku, pohlaví a délky praxe učitele. Z hlediska pohlaví učitelů 1. stupně základních škol lze na základě výsledků říci, že ve výzkumu nebyly nalezeny zvláštnosti v uplatnění vyučovacích stylů. Výsledky ukazují, že mezi učiteli a učitelkami nebyl nalezen významný rozdíl ve stylu výuky a zkoumání učitelé 1. stupně se tedy s ohledem na pohlaví neliší.

V případě hlediska věku učitele byly u čtyř vyučovacích stylů (Formální autorita, Osobnostní model, Facilitátor a Delegátor) nalezeny statisticky významné rozdíly. Nejzjevnější nalezené zvláštnosti byly identifikovány především u učitelů mladších 30 let a učitelů starších 61 let. Z výsledků lze tedy říci, že o věku lze mluvit jako možném faktoru

v uplatnění vyučovacích stylů, nejčastěji však u učitelů mladších 30 let a starších 61 let v porovnání s ostatními věkovými kategoriemi. Na základě výsledků lze říci, že u čtyř vyučovacích stylů učitele může věk ovlivnit vyučovací styl učitele. Promítnutí věku do vyučovacího stylu učitele bylo zaznamenáno, jak již bylo zmíněno především u učitelů mladších 30 let a 61 let. Tato skutečnost může poukazovat a souviset např. s tím, že mladí učitelé se ve svém vyučovacím stylu hledají a v průběhu let tak svůj styl výuky mění. U učitelů starších může docházet k vyhranění vyučovacích stylů a v pozdějších letech i k respektování svého stylu výuky.

Z pohledu délky pedagogické praxe učitele byly nalezeny významné rozdíly u vyučovacích stylů Experta a Formální autority. Ačkoli u těchto stylů byly nalezeny statisticky významné rozdíly, nelze je dle výsledků označit za vysoké či markantní. Můžeme tedy říci, že u těchto dvou vyučovacích stylů byly nalezeny zvláštnosti z hlediska délky praxe učitele v menší míře. Pedagogická praxe učitele se tak do jisté míry promítá do uplatnění vyučovacího stylu učitele.

U zkoumaných zvláštností věku a délky pedagogické praxe byly dle celkových výsledků nalezeny zvláštnosti v uplatňování vyučovacích stylů u učitelů 1. stupně základní školy. Z hlediska pohlaví však na základě výsledků evidujeme, že zvláštnost pohlaví nemá vliv na uplatňování vyučovacích stylů. Vzhledem k tomuto tvrzení nemůžeme hovořit o jeho vlivu na vyučovací styly učitelů 1. stupně základní školy.

Na základě výsledků lze konstatovat, že u učitelů 1. stupně základní školy lze ve výuce zaznamenat zohledňování učebních stylů žáků v jednotlivých vyučovacích stylech učitelů. Z uvedených zjištění lze říci, že učitelé s dominantním vyučovacím stylem Delegátor nejvíce přizpůsobují své cíle a vyučovací metody učebním stylům žáků.

Vzhledem k tomu, že tento dotazník byl použit i v jiných výzkumech v zahraničí, dovoluji si uvést srovnání zjištěných výsledků. Z hlediska zjištění identifikace nejčastěji zastoupeného vyučovacího stylu Delegátor nelze poukázat na výsledky výzkumu, ve kterém by v nejčastějším zastoupení byl zastoupen také tento vyučovací styl. Naopak můžeme poukázat na nejmenší zastoupení vyučovacího stylu Expert, který byl identifikován v nejmenší zastoupení u učitelů v Pakistánu. Několik studií v zahraničí ukázalo, že mezi učiteli a učitelkami neexistuje žádný významný rozdíl ve stylu výuky (Islahi & Nasreen, 2013; Mullola a kol., 2011). Tato skutečnost byla potvrzena i v českém prostředí našeho výzkumu a o genderu tedy nelze v našem případě hovořit jako o možném faktoru, který by ovlivňoval vyučovací styl učitele. Analýza týkající se vztahu mezi vyučovacím stylem

učitelů a délkou praxe učitelů v Turecku odhalila, že existuje významný rozdíl ve stylu výuky Experta. U učitele Experta byla i v našem případě nalezena existence statisticky významných rozdílů. Po podrobnější analýze však nebyly zjištěny vysoké rozdíly této praktické významnosti. Nalezeny byly ve většině případů velmi malé či střední efekty. Pokud tedy srovnáme výzkum u učitelů v Turecku s naším výzkumem, můžeme v obou případech mluvit u délky praxe učitele a vyučovacího stylu Experta jako o nalezené zvláštnosti, která může daný vyučovací styl z hlediska délky praxe do jisté míry ovlivnit. Pokud se však podíváme na zbytek vyučovacích stylů, pak u tureckých učitelů z hlediska délky praxe učitele nebyl nalezen významný rozdíl u vyučovacích stylů Osobnostní model, Formální autorita, Facilitátor a Delegátor. V našem případě se výsledky shodují v nenalezení významných rozdílů u vyučovacích stylů Osobnostní model, Facilitátor a Delegátor. Na základě tohoto srovnání tak můžeme u stylu Osobnostní model, Facilitátor a Delegátor potvrdit nenalezení zvláštností z hlediska délky praxe učitele.

## 6.1 Limity výzkumu

V průběhu realizace výzkumu byly identifikovány možné limity výzkumu. Prvním limitem, který je nutný brát v úvahu, je, že ačkoli byli učitelé předem upozorněni na nezbytnost objektivitu při vyplňování dotazníku, ke zkreslení výsledků mohlo i po upozornění dojít, pokud si učitelé jednotlivé položky dotazníku prohlédli a snažili se být viděni v lepším světle. Dalším limitem byl nízký počet učitelů mužského pohlaví vyučujících na 1. stupni základní školy. Vzhledem k nízkému statistickému zastoupení učitelů mužského pohlaví v oboru vyučujících na 1. stupni základní školy bylo velmi komplikované pro výzkum zajistit vyšší počet respondentů. Jelikož ve výzkumu bylo nutné, aby ve výzkumu došlo k porovnání uplatnění vyučovacího stylu z hlediska pohlaví, bylo nezbytné použít statistickou analýzu dat pomocí neparametrického testu. Třetím limitem byla ztížená komunikace s učiteli. Vzhledem k postpandemické situaci a častým žádostem studentů pedagogických fakult o zapojení do pedagogického výzkumu nebyli vždy učitelé výzkumu plně nakloněni. Výzkum se však podařilo realizovat u výzkumného vzorku tak, jak bylo stanoveno v předem stanoveném plánu výzkumu.

## 6.2 Doporučení pro pedagogickou praxi

Zpracování teoretické a praktické části výzkumu učitelů 1. stupně základní školy nabízí komplexnější pohled na řešenou problematiku vyučovacích stylů. Na základě výsledků výzkumu lze jako námět pro pokračování nabízet několik doporučení nejen pro

pedagogickou praxi, ale i pro pedagogickou teorii. První doporučení by se týkalo zpracování a vydání odborné monografie zaměřené na problematiku vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy. Druhým doporučením by byla realizace výzkumu s učiteli 1. stupně základní školy s cílem detailnějšího prozkoumání souvislostí mezi vyučovacím stylem učitele a učebním stylem žáka, ale také ověření výsledků této diplomové práce na co nejrozsáhlejší výzkumném souboru učitelů v ČR. Výzkum na rozsáhlejší souboru učitelů by mohl posloužit např. Ministerstvu školství pro prezentaci aktuálního systému vzdělávání a způsobů předávání obsahu výuky žákům v primární edukaci. Jelikož mnoho učitelů netuší, jakým vyučovacím stylem vyučuje, dalším doporučením pro pedagogickou praxi by byla možná realizace identifikace vyučovacího stylu učitele pro zjištění vlastních vyučovacích stylů učitelů. Přínosem by tak mohlo být přenesení získaných dat učitelům do jejich pedagogické praxe tak, aby získali zpětnou vazbu o svém vyučovacím stylu a na základě výsledků se mohli dále profesně rozvíjet a zlepšovat kvalitu výuky. V souvislosti se stanovenými výzkumnými záměry byla provedena již zmíněná modifikace dotazníku pro podmínky 1. stupně základní školy. Na základě využití tohoto dotazníku v prostředí daného stupně vzdělávání lze uplatnit tento dotazník i v dalších výzkumech u učitelů 1. stupně základní školy a rozšířit tak další výzkumná bádání o problematice vyučovacích stylů.

## ZÁVĚR

Z důvodu plánových změn ve vzdělávání žáků, transformace strategií vzdělávání, zvyšováním nároků a změn požadavků na učitele se vyučovací styl učitele v současné době stává čím dál více diskutovanějším tématem. Výuka na 1. stupni základní školy je v životě každého žáka důležitou etapou vzdělávání, ve kterém hraje velkou roli právě učitel. Práce učitele nesouvisí pouze s předáváním nových vědomostí, ale také s všestranným rozvojem dítěte včetně jeho osobnosti a individuálních potřeb. Současná strategie vzdělávání směřuje k transformaci vzdělávacího obsahu a způsobů předávání informací. Vzdělávání se zaměřuje na hlubší porozumění, praktické využití poznatků, schopnost spolupráce, podporuje se zavádění a využívání nových inovativní metod, moderních technologií a různých alternativních forem vzdělávání, které zefektivňují proces výuky.

Hlavním cílem diplomové práce bylo identifikovat vyučovací styly učitelů prvního stupně základní školy a zjistit, jaké osobnostní a profesionální zvláštnosti mohou vyučovací styl učitele ovlivnit. V diplomové práci bylo také zkoumáno zohlednění učebního stylu žáka ve vyučovacím stylu učitele. Diplomová práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. V první kapitole teoretické práce byly představeny klíčové a s nimi související pojmy problematiky vyučovacích stylů učitelů. Rozpracována byla klasifikace vyučovacích stylů učitelů, která prezentovala teoretická východiska, vznik přístupu dělení a společné i odlišné znaky jednotlivých typologií vyučovacích stylů. Vymezeny byly také faktory ovlivňující vyučovací styl učitele. V druhé kapitole byla zaměřena pozornost na vyučovací styl v kontextu pedagogické interakce žáka a učitele prvního stupně základní školy. Popsán byl vyučovací styl učitele v kontextu primárního vzdělávání a výuky. Součástí kapitoly byla charakteristika vztahu vyučovacího stylu učitele s vyučovací metodou a učebním stylem žáka. Ve třetí kapitole teoretické části byly zpracovány přehledy vyučovacích stylů učitelů pohledem zahraničních výzkumníků. Teoretická část diplomové práce řešené problematiky vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy se stala východiskem pro tvorbu metodologického nástroje a designu pedagogického výzkumu.

Cílem praktické části diplomové práce byla identifikace vyučovacích stylů učitelů prvního stupně základní školy ve vztahu k osobnostním a pedagogickým zvláštnostem učitelů a zohlednění učebních stylů žáků v jednotlivých vyučovacích stylech. Zpracování této části předpokládalo vymezit a stanovit výzkumné cíle a otázky výzkumu. V návaznosti na uvedené byla nutná volba výzkumného souboru a výzkumných metod, která byla detailně popsána včetně celkové organizace a metodologie výzkumu. Důležitý oddíl praktické části

diplomové práce představily výsledky výzkumu identifikace vyučovacích stylů učitelů prvního stupně základní školy ve vztahu k osobnostním a pedagogickým zvláštnostem jakožto faktorům ovlivňující vyučovací styl učitele. Jako hlavní se ukázaly osobnostní zvláštnosti zahrnující věk učitele. Ve výzkumu bylo prezentováno zohlednění učebních stylů žáků v jednotlivých vyučovacích stylech. Na základě výzkumných zjištění byly popsány výsledky výzkumu a byla provedena interpretace dat, formulace závěrů, možných limitů a doporučení do budoucí pedagogické praxe. Výzkum vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy byl od samotného počátku postaven na několika výzkumných otázkách, které byly postupně řešeny v průběhu výzkumu. Výzkumná zjištění tak přinesla odpovědi na předem stanovené výzkumné cíle a otázky. K získání závěrů diplomové práce byly zvoleny adekvátní metody a na základě těchto kroků i naplněny všechny předem stanovené záměry výzkumu.

Z výzkumu vyplynulo, že nejméně uplatňovanými vyučovacími styly jsou Expert a Formální autorita, které vedou žáky k povrchní orientaci a reprodukování učiva, od kterého se snaží současná strategie vzdělávací politiky odklonit. Strategie vzdělávání v České republice, která, jak již byla uvedeno v diplomové práci, směřuje k hlubšímu porozumění, orientaci na smysl a význam obsahu vzdělávání. K tomuto cíli směřují nejlépe postupy a charakteristiky vyučovacího stylu Facilitátor, který byl identifikován jako druhý nejčastěji uplatňovaný vyučovací styl u učitelů prvního stupně základní školy. V současnosti tak můžeme říci, že výsledky výzkumu odpovídají cílům současné strategie vzdělávání. V následujících letech je třeba dále pracovat a klást důraz zejména na to, aby došlo k naplnění strategických cílů vzdělávací politiky České republiky viz. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (MŠMT, 2020).

Na základě realizovaného výzkumu bylo navrženo několik námětů pro pokračování nejen v oblasti pedagogické praxe, ale také pedagogické teorie vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy. Věřím, že výsledky a uvedená doporučení mohou podnítit další výzkumná bádání a přinést do pedagogické praxe významná zjištění týkající se vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Abdul, K. G., & Haskar, U. B. (2012). *Teacher Education in the New Millennium*. APH: New Delhi.
- [2] Ahmed, S., Farooqi M. T. K., & Iqbal, A. (2021). A Study of Teachers' Teaching Styles and Students' Performance. *Ilkogretim Elementary Education*, 20(2), 1098–1105.
- [3] Akbari, R., Mirhassani, A., & Bahri, H. (2005). The Relationship between Teaching Style and Personality Type of Iranian EFL Teachers. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 11(1), 1–28.
- [4] Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- [5] Cooper, C. (2008). Foreign language teaching style and personality. *Foreign Language Annals*, 34, 301–16.
- [6] Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. London: The Learning and Skills Research Centre.
- [7] Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada.
- [8] Dee, T. S. (2007). Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement. *The Journal of Human Resources*, 42(3). 528–554.
- [9] Dyrtrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- [10] Evans, C. (2004). Exploring the Relationship Between Cognitive Style and Teaching Style. *Educational Psychology*, 24(4), 509–530.
- [11] Evans, C. (2008). Exploring teaching styles and cognitive styles: Evidence from school teachers in Canada. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 567–582.
- [12] Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- [13] Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- [14] Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

- [15] Grasha, A. F. (1987). *Practical applications of psychology*. New York: Little Brown and Company.
- [16] Grasha, A. F. (1993). Learning styles: The journey from Greenwich Observatory (1796) to the College Classroom (1983). *Improving College and University Teaching*, 32(1), 46–53.
- [17] Grasha, A. F. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide To Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Pittsburgh: PA Alliance Publishers.
- [18] Grasha, A. F. (2002). The Dynamics of the One-on-One Teaching. *College Teaching*, (50)4. 139–146.
- [19] Hawkar, A. A. (2014). Learning Styles and Their Relation to Teaching Styles. *International Journal of Language and Linguistics*, (2)3. 241-245.
- [20] Hayati, N., Surat, S., & Noer, M. A. (2021). Relationship of Teaching Style Towards to Elementary School Achievement of Students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(2), 89–99.
- [21] Heimlich, J. E., & Norland, E. (2002). Teaching Style: Where Are We Now? *New Directions for Adult and Continuin Education*, (20)2, 17–26.
- [22] Chráska, M., & Kočvarová, I. (2014). *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: FHS UTB.
- [23] Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- [24] Islahi, F., & Nasreen, D. (2013). Who Make Effective Teachers, Men of Women? An Indian Perspicitve. *Universal Journal of Educational Research*. 1(4) 285–293.
- [25] Kikas, E., Silinskas, G., Jõgi, A. L., & Soodla, P. (2016). Effects of teacher's individualized support on children's reading skills and interest in classrooms with different teaching styles. *Learning and Individual Differences*, 49, 270–277.
- [26] Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- [27] Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.



- [28] Lojová, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- [29] Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- [30] Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: FHS UTB.
- [31] Maňák, J. (1997). *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- [32] Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- [33] Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- [34] Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- [35] Mareš, J., & Čáp, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- [36] Milenović, Ž. (2015). *The Teaching Styles of Primary School Teachers*. Prizren Leposavic: Collection of Radov Faculty of Education.
- [37] MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Výzkumný ústav pedagogický.  
[https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)
- [38] MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický. [http://www.nuv.cz/file/4982\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/4982_1_1/)
- [39] MŠMT. (2022). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2021/2022*. Odbor informatiky a statistiky MŠMT.  
<https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [40] Mulla, S., Jokela, M., Ravaja, N., Lipsanen, J., Hintsanen, M., Atalupa, S., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2011). Associations of student temperament and educational competence with academic achievement: The role of the teacher age and teacher and student gender. *Teaching and Teacher Education*. 27(5), 942–951.
- [41] Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- [42] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [43] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [44] Rovňanová, L. (2015). *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

- [45] Sirotová, M. (2000). Výskum štýlov výchovného pôsobenia pedagoga v špeciálnych výchovných zariadeniach. *Pedagogické revue*, 52(2), 115–129.
- [46] Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál.
- [47] Spilková, V. (1996). *Čemu se učit ve škole? K transformaci obsahu primárního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- [48] Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Portál.
- [49] Starý, K. (2007) *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Univerzita Karlova.
- [50] Sternberg, R. J. (1988). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.
- [51] Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplné učení a vyučování*. Praha: Grada.
- [52] Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- [53] Tuan, L. T. (2011). Matching and Stretching Learners' Learning Styles. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 285–294.
- [54] Vališová, A., Kasíková, H., et al. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- [55] Vargová, M. (2017). Vyučovací štýl učiteľa. *Mladá Veda*, 5(9), 134–14.
- [56] Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- [57] Vaughn, L. M., & Baker, R. C. (2008). Do Different Pairings of Teaching Styles and Learning Styles Make a Difference? Preceptor and Resident Perceptions, *Taylor & Francis Group, LLC*, 20(3), 239–247.
- [58] Vorlíček, Ch. (2000). *Úvod do pedagogiky*. Praha: Nakladatelství H & H.
- [59] Winters, M. A., Haight, R. C., Swaim, T., Pickering, K. T. (2013). The effect of same-gender teacher assignment on student achievement in the elementary and secondary grades: Evidence from panel data. *Economics of Education Review*, 34, 69–75.
- [60] Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ČR	Česká republika
ES	Effect size (Velikost vlivu)
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
M	Mean (Průměr)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
P	Hladina statistické významnosti
SD	Směrodatná odchylka
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
TSI	Teaching Style Inventory (Inventář vyučovacích stylů)
ZŠ	Základní škola

Pozn.: V seznamu nejsou uvedeny symboly a zkratky všeobecně známé nebo používané jen ojediněle s vysvětlením v textu.

**SEZNAM GRAFŮ**

<b>Graf 1:</b> Zastoupení respondentů z hlediska pohlaví učitele.....	46
<b>Graf 2:</b> Zastoupení respondentů z hlediska věku učitele .....	47
<b>Graf 3:</b> Zastoupení respondentů z hlediska délky pedagogické praxe učitele .....	48
<b>Graf 4:</b> Uplatnění vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základních škol (s kombinacemi dvou a tří převládajících stylů).....	60
<b>Graf 5:</b> Zastoupení vyučovacích stylů s dominancí jednoho vyučovacího stylu .....	62
<b>Graf 6:</b> Zohlednění učebního stylu žáka ve vyučovacích stylech učitelů 1. stupně.....	74

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<b>Obrázek 1:</b> <i>Faktory ovlivňující vyučovací styl učitele</i> .....	30
<b>Obrázek 2:</b> <i>Vyučovací styl učitele ve vztahu s vyučovací metodou</i> .....	34

## SEZNAM TABULEK

<b>Tabulka 1:</b> <i>Shrnutí vyučovacích stylů ve struktuře základních součástí vyučování</i> .....	21
<b>Tabulka 2:</b> <i>Typologie vyučovacích stylů dle kritérií jednotlivých autorů</i> .....	28
<b>Tabulka 3:</b> <i>Uplatnění vyučovacích stylů u učitelů v Turecku</i> .....	39
<b>Tabulka 4:</b> <i>Uplatnění vyučovacích stylů u učitelů v Indonésii</i> .....	40
<b>Tabulka 5:</b> <i>Uplatnění vyučovacích stylů u učitelů v Pákistánu</i> .....	41
<b>Tabulka 6:</b> <i>Zastoupení respondentů z hlediska pohlaví učitele</i> .....	45
<b>Tabulka 7:</b> <i>Zastoupení respondentů z hlediska věku učitele</i> .....	46
<b>Tabulka 8:</b> <i>Zastoupení respondentů z hlediska délky pedagogické praxe učitele</i> .....	47
<b>Tabulka 9:</b> <i>Typ vyučovacího stylu a položky zastupující parametry vyučovacího stylu</i> ....	50
<b>Tabulka 10:</b> <i>Upravené znění dotazníkových položek</i> .....	53
<b>Tabulka 11:</b> <i>Upravené znění dotazníkových položek II.</i> .....	54
<b>Tabulka 12:</b> <i>Uplatnění vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základních škol (s kombinacemi dvou a tří převládajících stylů)</i> .....	60
<b>Tabulka 13:</b> <i>Kombinace uplatnění dvou převládajících vyučovacích stylů</i> .....	61
<b>Tabulka 14:</b> <i>Kombinace uplatnění tří převládajících vyučovacích stylů</i> .....	62
<b>Tabulka 15:</b> <i>Zastoupení vyučovacích stylů s dominancí jednoho vyučovacího stylu</i> .....	62
<b>Tabulka 16:</b> <i>Rozdíly v uplatňování vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy</i> ....	64
<b>Tabulka 17:</b> <i>Uplatnění vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy z hlediska pohlaví</i> .....	65
<b>Tabulka 18:</b> <i>Uplatnění vyučovacích stylů učitelů 1. stupně základní školy z hlediska věku</i> .....	67
<b>Tabulka 19:</b> <i>Párové srovnání vyučovacího stylu Formální autorita z hlediska věku učitele</i> .....	68
<b>Tabulka 20:</b> <i>Párové srovnání vyučovacího stylu Osobnostní model z hlediska věku učitele</i> .....	69
<b>Tabulka 21:</b> <i>Párové srovnání vyučovacího stylu Facilitátor z hlediska věku učitele</i> .....	70
<b>Tabulka 22:</b> <i>Párové srovnání vyučovacího stylu Delegátor z hlediska věku učitele</i> .....	70
<b>Tabulka 23:</b> <i>Uplatnění vyučovacích stylů z hlediska délky pedagogické praxe</i> .....	71
<b>Tabulka 24:</b> <i>Párové srovnání vyučovacího stylu Expert z hlediska délky pedagogické praxe</i> .....	72
<b>Tabulka 25:</b> <i>Párové srovnání vyučovacího stylu Formální autorita z hlediska délky pedagogické praxe</i> .....	73
<b>Tabulka 26:</b> <i>Identifikace zohlednění učebního stylu žáka ve vyučovacím stylu učitele</i> ....	74
<b>Tabulka 27:</b> <i>Párové srovnání vyučovacího stylu Expert s ostatními vyučovacími styly z hlediska zohlednění učebního stylu žáka</i> .....	75

**Tabulka 28:** *Párové srovnání vyučovacího stylu Formální autorita s ostatními vyučovacími styly z hlediska zohlednění učebního stylu žáka ..... 75*

**Tabulka 29:** *Párové srovnání vyučovacího stylu Osobnostní model s ostatními vyučovacími styly z hlediska zohlednění učebního stylu žáka ..... 76*

**Tabulka 30:** *Párové srovnání vyučovacího stylu Facilitátor s ostatními vyučovacími styly z hlediska zohlednění učebního stylu žáka ..... 76*

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Původní dotazník Grasha Teaching Style Inventory

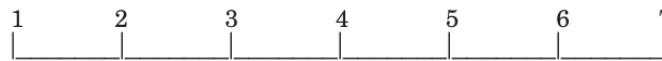
Příloha 2: Modifikovaný dotazník pro ředitele a učitele 1. stupně základních škol

Příloha 3: Typ vyučovacího stylu a položky zastupující parametry vyučovacího styl



# PŘÍLOHA 1: PŮVODNÍ DOTAZNÍK GRASHA TEACHING STYLE INVENTORY

Respond to each of the items below in terms of how they apply to each of the two courses you listed on the first page of this questionnaire. Try to answer as honestly and as objectively as you can. Resist the temptation to respond as you believe you "should or ought to think or behave" or in terms of what you believe is the "expected or proper thing to do." Use the following rating scale when responding to each item:



Strongly Disagree	Somewhat Disagree	Neither Disagree or Agree	Somewhat Agree	Strongly Agree
<i>Very Unimportant Aspect of My Approach to Teaching this Course</i>				<i>Very Important Aspect of My Approach to Teaching this Course</i>

	Classes	
	Course 1	Course 2
01.] Facts, concepts, and principles are the most important things that students should acquire.	_____	_____
02.] I set high standards for students in this class.	_____	_____
03.] What I say and do models appropriate ways for students to think about issues in the content.	_____	_____
04.] My teaching goals and methods address a variety of student learning styles.	_____	_____
05.] Students typically work on course projects alone with little supervision from me.	_____	_____
06.] Sharing my knowledge and expertise with students is very important to me.	_____	_____
07.] I give students negative feedback when their performance is unsatisfactory.	_____	_____
08.] Students are encouraged to emulate the example I provide.	_____	_____
09.] I spend time consulting with students on how to improve their work on individual and/or group projects.	_____	_____
10.] Activities in this class encourage students to develop their own ideas about content issues.	_____	_____
11.] What I have to say about a topic is important for students to acquire a broader perspective on the issues in that area.	_____	_____
12.] Students would describe my standards and expectations as somewhat strict and rigid.	_____	_____

Use the following rating scale when responding to each item:

1	2	3	4	5	6	7
Strongly Disagree		Somewhat Disagree	Neither Disagree or Agree	Somewhat Agree		Strongly Agree
<i>Very Unimportant Aspect of My Approach to Teaching this Course</i>						<i>Very Important Aspect of My Approach to Teaching this Course</i>

	Classes	
	Course 1//	Course 2
13.] I typically show students how and what to do in order to master course content.	_____	_____
14.] Small group discussions are employed to help students develop their ability to think critically.	_____	_____
15.] Students design one or more self-directed learning experiences.	_____	_____
16.] I want students to leave this course well prepared for further work in this area.	_____	_____
17.] It is my responsibility to define what students must learn and how they should learn it.	_____	_____
18.] Examples from my personal experiences often are used to illustrate points about the material.	_____	_____
19.] I guide students' work on course projects by asking questions, exploring options, and suggesting alternative ways to do things.	_____	_____
20.] Developing the ability of students to think and work independently is an important goal.	_____	_____
21.] Lecturing is a significant part of how I teach each of the class sessions.	_____	_____
22.] I provide very clear guidelines for how I want tasks completed in this course.	_____	_____
23.] I often show students how they can use various principles and concepts.	_____	_____
24.] Course activities encourage students to take initiative and responsibility for their learning.	_____	_____
25.] Students take responsibility for teaching part of the class sessions.	_____	_____
26.] My expertise is typically used to resolve disagreements about content issues.	_____	_____

Use the following rating scale when responding to each item:

1	2	3	4	5	6	7
Strongly Disagree		Somewhat Disagree	Neither Disagree or Agree	Somewhat Agree		Strongly Agree
<i>Very Unimportant Aspect of My Approach to Teaching this Course</i>						<i>Very Important Aspect of My Approach to Teaching this Course</i>

	Classes	
	Course 1//	Course 2
27.] This course has very specific goals and objectives that I want to accomplish.	_____	_____
28.] Students receive frequent verbal and/or written comments on their performance.	_____	_____
29.] I solicit student advice about how and what to teach in this course.	_____	_____
30.] Students set their own pace for completing independent and/or group projects.	_____	_____
31.] Students might describe me as a “storehouse of knowledge” who dispenses the facts, principles, and concepts they need.	_____	_____
32.] My expectations for what I want students to do in this class are clearly stated in the syllabus.	_____	_____
33.] Eventually, many students begin to think like me about course content.	_____	_____
34.] Students can make choices among activities in order to complete course requirements.	_____	_____
35.] My approach to teaching is similar to a manager of a work group who delegates tasks and responsibilities to subordinates.	_____	_____
36.] There is more material in this course than I have time available to cover it.	_____	_____
37.] My standards and expectations help students develop the discipline they need to learn.	_____	_____
38.] Students might describe me as a “coach” who works closely with someone to correct problems in how they think and behave.	_____	_____
39.] I give students a lot of personal support and encouragement to do well in this course.	_____	_____
40.] I assume the role of a resource person who is available to students whenever they need help.	_____	_____

## **PŘÍLOHA 2: MODIFIKOVANÝ DOTAZNÍK PRO ŘEDITELE A UČITELE 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL**

### **Věc: Žádost o vyplnění dotazníku řediteli základní školy**

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,  
mé jméno je Tereza Pernická a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás s prosbou o možnost realizovat na Vaší škole pedagogický výzkum pro mou diplomovou práci. Hlavním cílem dotazníku je zjistit, jak učitel sám identifikuje svůj vyučovací styl ve vztahu k jeho věkovým a pedagogickým zvláštěnostem. Dotazník je anonymní a jeho údaje budou použity pro výzkumnou část diplomové práce. Budu moc ráda, pokud dotazník zašlete učitelům a kolegům 1. stupně základní školy či se do výzkumu osobně zapojíte.

Za Vaši ochotu a spolupráci velmi děkuji,

Tereza Pernická

### **Dotazník pro učitele 1. stupně základní školy**

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,  
mé jméno je Tereza Pernická a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku v rámci pedagogického výzkumu mé diplomové práce. Hlavním cílem dotazníku je zjistit, jak učitel sám identifikuje svůj vyučovací styl ve vztahu k jeho věkovým a pedagogickým zvláštěnostem. Dotazník je anonymní a jeho údaje budou použité pro výzkumnou část diplomové práce.

Za Vaši ochotu a spolupráci velmi děkuji,

Tereza Pernická

Prosím, abyste odpověděli na každou z níže uvedených položek. Označit můžete vždy pouze jednu možnost. Pokuste se však odpovědět upřímně a co nejobjektivněji, protože vaše volby odpovědí budou rozpracovány v souborném výsledku. Prosím, nereagujte tak,

jak věříte, že „byste se měl/a chovat“ nebo dle toho, co považujete za „správnou odpověď“.

Za Vaši ochotu a spolupráci velmi děkuji,

Tereza Pernická

### **Pohlaví učitele**

Muž
Žena

### **Věk učitele**

Méně než 30 let
31-40 let
41-50 let
51-60 let
Více než 61 let

### **Délka pedagogické praxe učitele**

Méně než 5 let
5-10 let
11-15 let
Více než 15 let

V následující části dotazníku stačí označit jednu z hodnot, která nejlépe popisuje to, jak vyučujete, na škále tak, že:

**1 = Úplně nesouhlasím**

**2 = Spíše nesouhlasím**

**3 = Ani nesouhlasím, ani souhlasím**

**4 = Spíše souhlasím**

**5 = Úplně souhlasím**

		Úplně nesouhl asím	Spíše nesouhlas ím	Nedokáž u se rozhodn out	Spíše souhlasí m	Úplně souhlasí m
1.	<b>Fakta, pojmy a definice jsou nejdůležitější věci, které by si měli žáci osvojit.</b>	1	2	3	4	5
2.	<b>Na žáky ve třídě kladu vysoké požadavky.</b>	1	2	3	4	5
3.	<b>Volím takové metody a postupy, které vedou žáky k přemýšlení nad tématem a obsahem.</b>	1	2	3	4	5
4.	<b>Mé stanovené vyučovací cíle a metody, které používám, zohledňují různé učební styly žáků.</b>	1	2	3	4	5
5.	<b>Žáci obvykle pracují na samostatných a skupinových aktivitách samostatně, s mým minimálním dohledem.</b>	1	2	3	4	5
6.	<b>Sdílení mých zkušeností a odborných znalostí s žáky je pro mne velice důležité.</b>	1	2	3	4	5

7.	<b>Žákům dávám i negativní zpětnou vazbu, v případě, když je jejich výkon neuspokojivý a nesplňuje požadavky.</b>	1	2	3	4	5
8.	<b>Aktivitu, které realizuji ve třídě, vyzývají žáky k rozvoji jejich vlastních myšlenek a nápadů k probíranému tématu.</b>	1	2	3	4	5
9.	<b>Žákům věnuji svůj čas a pomáhám jim, jak zlepšit svou práci při samostatných nebo skupinových aktivitách.</b>	1	2	3	4	5
10.	<b>Činnosti, které realizuji ve třídě, povzbuzují žáky k rozvoji jejich vlastních myšlenek a nápadů.</b>	1	2	3	4	5
11.	<b>To, co musím žákům k tématu vyučovací hodiny říci, je důležité, aby příště pochopili širší souvislosti daného tématu a předmětu.</b>	1	2	3	4	5
12.	<b>Žáci vnímají moje kritéria hodnocení a moje očekávání jako přísné a zásadové.</b>	1	2	3	4	5

13.	<b>Obvykle ukazují žákům, jak a co mají dělat, aby si osvojili obsah vyučovacího předmětu na požadované úrovni.</b>	1	2	3	4	5
14.	<b>Vytvářím diskuze v malých skupinách, abych žákům pomohl rozvíjet jejich schopnosti kritického myšlení.</b>	1	2	3	4	5
15.	<b>Žákům poskytuji prostor na sdělení jejich vlastních učebních zkušeností.</b>	1	2	3	4	5
16.	<b>Chci, aby žáci po dokončení předmětu, byli připraveni tak, že zvládnou práci i ve vyšších ročnících.</b>	1	2	3	4	5
17.	<b>Je mou zodpovědností, definovat, co se mají žáci naučit (cíle a obsah) a jak se to má naučit (metody, formy).</b>	1	2	3	4	5
18.	<b>Často využívám moje osobní zkušenosti jako příklady na ilustrování a vysvětlení učiva.</b>	1	2	3	4	5
19.	<b>Řídím práci žáků v průběhu učení</b>	1	2	3	4	5



	<b>kladením otázek, zkoumáním možností a navrhováním alternativních způsobů, jak věci dělat.</b>					
20.	<b>Důležitým cílem je rozvíjet žákovské schopnosti - samostatně přemýšlet a pracovat.</b>	1	2	3	4	5
21.	<b>Vysvětlování je významnou součástí každé mé vyučovací hodiny.</b>	1	2	3	4	5
22.	<b>Žákům poskytuji velmi jasné instrukce, jak mají být jednotlivé úlohy během vyučování vypracované.</b>	1	2	3	4	5
23.	<b>Často žákům ukazuji, jak mohou použít různá fakta, pojmy, principy a definice.</b>	1	2	3	4	5
24.	<b>Realizované učební činnosti povzbuzují žáky k iniciativě a vlastní odpovědnosti za své učení.</b>	1	2	3	4	5
25.	<b>Žáci přebírají zodpovědnost za činnosti probíhající</b>	1	2	3	4	5

	<b>během vyučovací hodiny.</b>					
26.	<b>Moje odborné znalosti obvykle využívám při řešení rozdílných názorů žáků v rámci probíraného učiva.</b>	1	2	3	4	5
27.	<b>Ve výuce se snažím dosáhnout velmi konkrétních vyučovacích cílů.</b>	1	2	3	4	5
28.	<b>Žáci ode mne dostávají ústní a písemné vyjádření ke svým učebním výkonům.</b>	1	2	3	4	5
29.	<b>Žáků se ptám, jak a co bych měl jako učitel vyučovat (návrhy mi mohou pomoci vidět obsah předmětu očima žáků).</b>	1	2	3	4	5
30.	<b>Žáci si určují své vlastní tempo pro dokončení samostatných nebo skupinových prací.</b>	1	2	3	4	5
31.	<b>Žáci mě považují za tzv. „pokladnici znalostí“, která jim v případě potřeby poskytuje informace, fakta, pojmy, definice.</b>	1	2	3	4	5

32.	<b>Má očekávání toho, co chci, aby žáci dosahovali během vyučování, jsou jasně definována v tematických plánech.</b>	1	2	3	4	5
33.	<b>V konečném důsledku hodně žáků začíná přemýšlet o tématu a obsahu předmětu jako já.</b>	1	2	3	4	5
34.	<b>Žáci si mohou vybrat z různých aktivit, které nabízím, aby dosáhli v předmětu stanovených požadavků.</b>	1	2	3	4	5
35.	<b>Můj přístup k výuce by se dal přirovnat přístupu manažera skupiny, který deleguje úkoly a má zodpovědnost ze své podřízené.</b>	1	2	3	4	5
36.	<b>Obsah vyučovacích předmětů bývá tak rozsáhlý, že nemám dostatek času na jeho naplnění.</b>	1	2	3	4	5
37.	<b>Moje požadavky a očekávání pomáhají žákům rozvíjet vztah k učivu.</b>	1	2	3	4	5

38.	<b>Žáci by mne mohli popsat jako osobu, která s nimi úzce spolupracuje v řešení problémů, v jejich myšlení a chování.</b>	1	2	3	4	5
39.	<b>Žákům poskytuji mnoho osobní podpory a povzbuzuji je, aby se jim dařilo v jednotlivých vyučovacích předmětech.</b>	1	2	3	4	5
40.	<b>Vždy, když žáci potřebují mou pomoc, jsem jim k dispozici.</b>	1	2	3	4	5

**PŘÍLOHA 3: TYP VYUČOVACÍHO STYLU A POLOŽKY  
ZASTUPUJÍCÍ PARAMETRY VYUČOVACÍHO STYLU**

	<b>Expert</b>	<b>Formální autorita</b>	<b>Osobnostní model</b>	<b>Facilitátor</b>	<b>Delegátor</b>
1.	2,75	3	3,125	3,5	3,625
2.	3,5	4,375	4,25	4,375	4,75
3.	3	2,75	3,5	3,625	3,375
4.	3,25	4,75	4,375	4,5	4,75
5.	3,875	3,25	3,625	3,5	3,375
6.	3,125	3,875	3,75	3,625	3,75
7.	3,625	3,5	3,75	4,125	4,125
8.	4,25	3,5	4,5	4,5	4
9.	2,625	2,125	3,25	3,875	4,375
10.	2,75	3	3,5	2,75	3,5
11.	3,625	3,625	4,125	4,25	3,75
12.	4	3,375	3,375	3,25	3,875
13.	3,5	4,125	4,25	4	3,875
14.	3,625	4,25	3,625	4,125	3,75
15.	3,875	4,125	4,25	4,125	4,25
16.	4	3,25	3,625	3,25	3,875
17.	3,625	3,5	3,5	3,5	4,125
18.	4,375	4,375	4,125	3,875	4,125
19.	3,25	2,75	3,625	3,875	3,375
20.	3,375	3,625	4	4,5	4,625
21.	2,625	2,75	2,25	1,875	1,75
22.	3,875	3,75	4,125	4	4,625
23.	2,125	2,375	2,5	3,75	4,125
24.	3,625	3,375	3,375	3,375	3,625
25.	3,25	3	2,375	1,625	1,125
26.	1,875	1,875	1,125	1	1,375
27.	3,875	4,625	4,875	5	5
28.	4,125	4,75	4,375	3,625	4,375
29.	3	2,75	3,375	4,5	4,5
30.	2,875	3	3	3,375	3,625
31.	3,25	2,375	4,375	4,375	3,875
32.	2,875	3,125	3,875	4,75	4,625
33.	3,5	3,875	4	3,625	3,625
34.	4,25	4,375	4,25	4,25	4,75
35.	3,75	3,625	4,25	3,75	3,875
36.	3,875	3,625	4,75	4,5	4,375
37.	3,5	3,375	3,75	4,25	4,125
38.	3	2,625	3,75	4,375	4,25
39.	4	3,875	4,625	4,625	3,625

40.	2,75	3,25	3,625	3,25	3,625
41.	3,5	3,125	3,625	2,375	2,75
42.	4	3,75	4,375	4,125	4
43.	2,875	2,625	3	3,125	3,75
44.	2,625	2,625	3,125	4,25	4,25
45.	4	3,25	4,25	4,125	4
46.	3,375	4	3,5	4	3,75
47.	3,375	3,75	3,375	4,375	4,25
48.	3,5	3,75	4	4	4,625
49.	4,125	4,125	4,375	5	4,5
50.	2,75	3,25	3,375	3,25	3,625
51.	4,375	4,25	4,875	4,875	4,625
52.	3,375	3,5	3,75	3,25	3,375
53.	3,875	3,75	4,25	4,375	4,125
54.	4	4,375	4,625	4,125	4,125
55.	3,125	3,125	3,125	3,25	3,375
56.	3,625	3,625	4,25	4	3,875
57.	3	3	3,375	3,5	3,5
58.	1,625	1,625	1,5	1,625	1,375
59.	3,25	3,875	3,75	3,75	4,125
60.	4,375	4,625	4,25	3,5	3,875
61.	4,25	4,125	4,5	4,375	3,875
62.	3,875	3,25	4	4,125	4,125
63.	4	4,25	4,375	4,125	4
64.	3,75	3,5	4,125	3,375	3,625
65.	4,625	4	4,375	4,5	4,5
66.	3,5	2,875	3,625	3,25	3,5
67.	3,5	3,875	3,125	4	3,125
68.	3,75	3,875	3,625	2,5	3,125
69.	3,75	3,5	4,125	3,875	4,25
70.	3,625	3,75	4	3,125	3,75
71.	2,875	3	3,375	4,5	4,375
72.	3,375	3	3,25	3,25	3,125
73.	4,25	4,125	4,625	4,75	4,875
74.	4,5	4,5	4,25	4,25	4,375
75.	3,5	3,125	3,625	3,5	3,625
76.	3,625	2,875	4	4,125	4,125
77.	4,5	4,125	4,375	4,25	4,375
78.	2,875	3,5	4,125	4,75	4,5
79.	3,25	3	4,125	4,5	4,125
80.	3,875	3,625	4,25	3,875	3,625
81.	3,25	3,25	3,5	3,625	3,75
82.	3,5	3,625	3,75	3,75	3,375
83.	3,75	3,5	3,875	4	4
84.	3,5	3,125	3,5	3,625	3,625

85.	3,875	3,25	4	4,5	4,5
86.	1,875	1	2,5	4,5	4,5
87.	4,25	4,5	4,25	3,375	4,125
88.	2,75	2,75	2,75	3	3,125
89.	3	3,875	3,625	3,75	3,75
90.	3	3	3,375	3,75	3,5
91.	3,875	4	3,625	3,375	4
92.	4,125	4,25	4,25	4,125	4,125
93.	3,625	2,75	3,25	2,875	3,625
94.	3,875	3,875	4,625	4,875	4,875
95.	4	4	4,25	4,375	4,25
96.	3,875	2,75	3,625	3,5	3,25
97.	2,375	2,75	2,125	2,125	2,125
98.	2	1,75	1,5	1,75	1,875
99.	3,375	3,375	3,25	3,625	3,5
100.	4	3,25	3,75	4,625	4,25
101.	3,375	3,25	4,75	5	5
102.	3,875	3,625	3,625	3,625	3,625
103.	3,625	3,875	3,625	3,5	3,5
104.	3,875	4,375	4,25	4,5	4,125
105.	2,375	2,25	2	2,5	2,125
106.	3,125	4,25	3,5	3,25	3,875
107.	3,375	3,125	3,625	3,375	3,75
108.	4,25	3,75	4,5	4,875	4,625
109.	2,75	3	3,25	3,375	3,375
110.	3,625	2,75	3,5	4,75	4,25
111.	3	3,375	3,625	3,375	3,625
112.	3,75	3,25	3,625	3,5	3,375
113.	4	3,5	3,625	4,125	4,125
114.	3,875	3,625	4	3,625	3,625
115.	3,25	4	3,25	3,75	3,875
116.	3	2,875	3,25	3,875	4
117.	4	3,375	4,25	4,5	4,25
118.	2,625	2,875	3,25	3,75	4
119.	3,5	3,625	4,25	4,125	4,125
120.	2,375	2	2,375	3,25	3,25
121.	3,75	3,5	4,5	4	3,75
122.	3,625	3,25	3,75	3,25	3,625
123.	4	3,5	4,375	4,375	4,375
124.	4,875	4,75	4,75	4,25	4,625
125.	2,5	3,125	3,125	3,5	3,875
126.	4	4	4,125	3,75	3,75
127.	4,625	4,25	4,875	4,875	4,75
128.	4,125	4	4,125	4	4
129.	3,875	3,5	3,75	4,625	4,375

130.	3,625	3,25	3,5	3	3,25
131.	3,875	3,5	3,75	4	3,125
132.	2,375	2,75	2,25	2,125	2,375
133.	2,375	1,75	3,5	3,75	4,125
134.	3,75	4,375	4,625	4	4,375
135.	3,125	3	3	3	3,375
136.	5	5	5	4,625	4,5
137.	3,125	2,875	3,125	3,25	3,25
138.	2,875	3	3,5	3,375	3,375
139.	2,75	3	2,875	4	4,5
140.	3,625	3	4	4,25	4,25
141.	4	4,25	4,125	4	4,25
142.	4	3,875	3,625	3,375	3,75
143.	3,25	4	4,5	4,5	4,25
144.	3,5	3,5	4,375	4,25	4,125
145.	2,25	3	3,125	4	4,125
146.	2,375	2,75	3,25	3,875	4
147.	4,125	4	4,375	4,125	4,25
148.	3,5	3,625	4,125	4,25	4,5
149.	4	4	4,25	4	3,625
150.	3,75	3,125	3,875	4,125	4,125
151.	3,75	3,875	4	3,625	3
152.	3,25	2,625	3,25	3,75	3,75
153.	2,625	3,875	3	4,25	4
154.	3,5	3,25	3,625	4,25	4,125
155.	3,25	3,25	3,875	4	3,5
156.	3	3,125	3,75	3,75	3,5
157.	4	3,625	3,875	3,375	3,25
158.	3,875	3,5	4	4,375	4,125
159.	3,25	3,125	4,125	3,5	4,125
160.	3,375	3,625	3,75	4,25	4,5
161.	4	4,375	4,25	4,25	4,625
162.	3,75	2,625	3	3	3
163.	2,75	3,125	3,375	3	2,875
164.	3,25	3,375	3,75	4,375	4
165.	3	3,125	3,25	3,375	2,5
166.	4,25	4,375	4,375	4,75	4,5
167.	4	4,625	4,875	4,875	4,875
168.	3,375	2,625	3,75	3,375	3,375
169.	3,875	3,625	4,25	4,625	4,625
170.	3,625	3,5	3,75	4,125	4,5
171.	2,75	3,5	3,25	2,875	3
172.	1,875	1,75	1,25	1,5	1,375
173.	3,5	3,875	3,875	3,625	3,625
174.	2,75	3	3	3,375	3,5



175.	4,125	4,125	4,375	4,5	4,5
176.	3,75	3,625	3,125	3,25	3,625
177.	3,75	3,875	3,75	4	4,5
178.	2,125	1,75	1,75	1,5	1,875
179.	4,125	4,375	4,5	3,375	3,5
180.	3	2,625	2,875	3	2,25
181.	3,125	3,375	3,75	4,25	4,125
182.	3,25	3,25	4	3,625	3,625
183.	3,875	2,875	3,75	3,25	3,125
184.	3,75	3,875	4	3,75	4,375
185.	3,875	3,5	3,625	4	3,875
186.	3,625	3,25	3,75	4	3,875
187.	4,375	4,75	4,875	4,125	4,625
188.	3,75	4	3,625	3,875	4
189.	2,125	1,875	2,75	4	3,875
190.	4,625	4,875	4,75	4,875	4,625
191.	3,875	4,25	4,25	4	4,25
192.	4,125	4	4,25	4,375	4,25
193.	3,625	3,625	3,875	3,75	4
194.	3,25	3,625	4	3,75	4,125
195.	3,125	3,875	4	4,375	4,375
196.	3	3,375	3,75	4,375	4,125
197.	3,875	3,375	4,125	3,25	4
198.	4,375	4,5	5	4,375	4,5
199.	3,875	4,125	4,25	4,125	3,5
200.	4	4	4	3,75	3,875
201.	4,25	3,625	4	4,5	4,375
202.	3,5	4	3,625	3,75	4,125
203.	3,25	3,625	3	2,875	2,75
204.	3,5	3,625	3,5	3,875	4
205.	4,25	3,5	4,375	3,375	4,25
206.	3,75	3,25	4,75	4,25	4,25
207.	3,625	3,25	4,125	3,875	4,125
208.	2,75	3,125	3,625	3,5	3,625
209.	2,625	3,5	3,75	4,125	4,375
210.	3	3,125	4,25	5	4,75
211.	2	2,375	3,5	4,125	4,25
212.	3	3,375	3,5	4	4,125
213.	3,875	4	3,5	4	3,875
214.	3,875	4,625	4,375	4	4,375
215.	2,875	3,125	3,375	3,875	3,875
216.	4	3,125	4,5	3,75	4
217.	3,625	3,625	4	4,125	3,875
218.	3,625	4	3,75	4,125	4,375
219.	3	3,375	3,875	4	3,75

220.	4,25	3,625	4,125	4	4,25
221.	3,5	3,75	3,625	3,75	3,625
222.	3,25	3,25	2,75	2,25	2,625
223.	3,875	4,625	4	3,625	3,75
224.	3,75	4,5	4,625	3,5	4,375
225.	4,375	4	4	4	4,75
226.	3,125	3,5	3,125	3,5	3,5
227.	3	3,125	3,125	3,5	3,125
228.	3,625	4,375	4,375	4,625	5
229.	3,875	4,25	4,5	4,625	4,25
230.	3,5	3,5	3,75	2,875	4,25
231.	3,125	3,375	3,375	4	4,125
232.	3,75	3,375	3,875	3,5	3,125
233.	4,25	3,5	4,125	2,875	3,875
234.	3,25	2,75	3	3,875	3,875
235.	3,625	4,25	4,5	5	4,5
236.	3,875	4	4	4,125	4,5
237.	3,375	2,75	3,75	3,75	3,625
238.	3,875	4	4,375	4,375	4,375
239.	4	4,25	4,125	3,75	3,875
240.	3,25	3,125	3,375	3,375	3,25
241.	3,375	3,375	3,75	3,5	3,375
242.	3,875	3,5	4,375	3,5	4,125
243.	4	4,125	4,25	4,375	4,625
244.	4,125	3,375	4,125	4,375	4,125
245.	4,25	4,375	4,125	4,125	4,625
246.	4,375	4,125	4,5	4,125	4,75
247.	3,625	3,5	3,625	3,5	3,375
248.	3,5	3,125	3,375	3,25	3,5
249.	3,25	3,625	3,75	3,5	3,875
250.	2,25	2,125	3,625	4,375	4
251.	3,625	3,375	4	3,625	4
252.	3,75	3,75	4,75	4,5	4,5
253.	3,25	3,75	3,875	3,75	4
254.	2,875	3,875	4,25	3,875	4,375
255.	3,375	3,25	3,875	3,75	3,75
256.	3,75	4,375	4	4	4,25
257.	3,5	3,375	3,875	4,25	4,125
258.	3,125	3,375	4	4,375	4,125
259.	4	4,625	3,5	3,75	3,25