

# Osobnost učitele a její vliv na klima třídy

Jana Váňová

---

Bakalářská práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Váňová**  
Osobní číslo: **H11588**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Osobnost učitele a její vliv na klima třídy**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti osobnosti učitele a jejího vlivu na komunikační aspekty třídního klimatu.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

JÚVA, Vladimír et al. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

Vedoucí bakalářské práce:

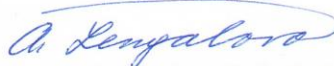
**PhDr. David Unger**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

**27. ledna 2014**

Ve Zlíně dne 27. ledna 2014

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ... 28. 4. 2014

.....  
Kovář Jan

*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 nevyjádřeně 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 nahlížení 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, užití-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). *Odptává-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 jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá osobností učitele a jejím vlivem na klima třídy. V teoretické části si vymezíme pojem učitel, nahlédneme do historie, zamyslíme se nad posláním a náročností učitelské profese a uvedeme si základní typologii a klíčové kompetence pedagoga. V souvislosti s třídním klimatem se zaměříme na utváření pozitivního třídního klimatu, na komunikaci a vedení dialogu ve vyučování. Praktická část je věnována výzkumu komunikačního klimatu vytvářeného třídním učitelem a porovnáním vlastností s typem komunikačního klimatu.

Klíčová slova:

Učitel, třídní učitel, třídní klima, komunikační klima, pedagogická komunikace, klíčové dovednosti učitele.

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with the teacher's personality and its influence on the climate class. In the theoretical section, we define the notion of a teacher, a look into the history, I think about the mission and the demands of the teaching profession and we state a basic typology and key competencies of teachers. In the context of the classroom climate will focus on creating a positive classroom climate, communication and dialogue in education. The practical part is devoted to research communication climate created by the class teacher and comparing the characteristics of the type of communication climate.

Keywords:

Teacher, classroom teacher, classroom climate, educational communication, key skills teacher.

Mé poděkování patří PhDr. Davidovi Ungerovi za odborné vedení, za cenné rady a připomínky při zpracování bakalářské práce. Děkuji tímto také své rodině, zejména za trpělivost a vnitřní podporu po celou dobu studia.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 VYMEZENÍ POJMU UČITEL</b> .....	<b>12</b>
1.1 POHLED DO HISTORIE UČITELSKÉ PROFESE .....	13
1.2 POSLÁNÍ UČITELSKÉ PROFESE.....	15
1.3 NÁROČNOST POVOLÁNÍ UČITELE .....	16
<b>2 OSOBNOST UČITELE</b> .....	<b>19</b>
2.1 TYPOLOGIE UČITELE.....	20
2.1.1 Typologie učitele podle Döringa.....	21
2.1.2 Typologie učitele podle Luky .....	22
2.1.3 Typologie učitele podle Caselmanna .....	23
2.1.4 Typologie učitele podle Čápa.....	24
2.2 KLÍČOVÉ DOVEDNOSTI UČITELE .....	24
<b>3 TŘÍDNÍ KLIMA</b> .....	<b>27</b>
3.1 UTVÁŘENÍ POZITIVNÍHO TŘÍDNÍHO KLIMATU.....	29
3.2 KOMUNIKACE VE VYUČOVÁNÍ.....	30
3.2.1 Vyučování jako dialog .....	33
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>35</b>
<b>4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>36</b>
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE .....	36
4.2 FORMULACE HYPOTÉZ.....	37
4.3 ZKOUMANÝ VZOREK .....	37
4.4 METODA VÝZKUMU.....	38
4.5 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	39
<b>5 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU</b> .....	<b>40</b>
5.1 ANALÝZA A INTERPRETACE VYHODNOCENÉHO DOTAZNÍKU.....	44
5.2 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ .....	49
5.3 VYHODNOCENÍ VLASTNOSTÍ TŘÍDNÍHO UČITELE .....	55
5.4 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	69
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>72</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>74</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>76</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>78</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>79</b>



## ÚVOD

Učitelé základních škol vstupují do života mladých lidí a svým osobitým přístupem předávají žákům nejen své vědomosti a dovednosti, ale hlavně mohou svým příkladem a vnitřní podporou navést žáky na správnou cestu, ukázat jim správný směr. Učitel by měl být citlivým partnerem, ale také důsledným vůdcem, který nechává žákovi pocítit i vlastní neúspěch. Poslání učitele není ohraničeno pouze na vyučovací hodiny, jedná se o celoživotní přístup k životu. Učitel by měl být dobrým vzorem za každých okolností. Jeho sebeúcta a morální zodpovědnost k životu a k druhým lidem by měla být tím hlavním předpokladem k výkonu učitelské profese.

Učitel by měl vnímat svou profesi především jako své životní poslání, aby byl schopen, svou přirozenou autoritou a citlivým přístupem, motivovat žáky k lepším výsledkům. Žáci se navzájem srovnávají a velmi silně vnímají pocity křivdy a nespravedlnosti. Učitel by se měl snažit být ke svým žákům upřímný, spravedlivý, aby vytvářel prostředí plné důvěry, pohody a ochoty ke spolupráci. Učitel, který dává svým žákům prostor k vlastnímu vyjádření, učí děti schopnosti komunikovat, což je jedna z nejdůležitějších dovedností v životě.

Role učitele je v životě člověka velmi důležitá, a to zejména role třídního učitele na základní škole. Třídní učitel by měl být ve škole člověkem, na kterého se žáci beze strachu obrací se svými problémy. Měl by být důvěryhodný a pomáhat svým žákům už jen tím, že jim naslouchá, projevuje o jejich starosti zájem a snaží se jim vyjít vstříc.

V posledních letech se výchova dětí v rodinách velmi uvolnila. Rodiče se snaží dávat svým dětem více prostoru a volnosti, ale často neodhadnou hranici, kdy už je třeba dítě zastavit a napomenout. Většina dětí tak vyrůstá bez pevných hranic a bez zodpovědnosti za důsledky svého chování. Při nástupu do školy se pak mohou vyskytovat problémy s chováním, protože některé děti se těžko školním pravidlům přizpůsobují. Učitelé mají pak nelehkou úlohu v tom, aby navázali na výchovné působení v rodině a formovali osobnost dítěte správným směrem. Často se potýkají s neporozuměním ze strany žáků i rodičů.

Bakalářská práce je věnována osobnosti učitele, protože jeho úloha ve společnosti je velmi důležitá a nedocenená. Zejména učitelé na druhém stupni základní školy mají významnou roli v tom, že mohou ve svých žácích objevit skryté možnosti a podporovat je v

jejich rozvoji. Na osobnosti učitele velmi záleží. Je významným činitelem ve výchovně vzdělávacím procesu a hlavním spoluvůrcem třídního klimatu.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou oblastí, na oblast teoretickou a praktickou. V teoretické části se budeme zabývat osobností učitele, posláním a náročností učitelské profese, názory na učitele v historickém vývoji a také se zaměříme na typologie a klíčové kompetence pedagoga. V části věnující se třídnímu klimatu se zaměříme na utváření pozitivního klimatu ve třídě, na pedagogickou komunikaci a také na vedení dialogu ve vyučování.

V praktické části se konkrétně zaměříme na osobnost třídního učitele a komunikační klima ve třídě. Budeme zkoumat, jaký typ komunikačního klimatu ve třídě vytváří třídní učitel, a výsledný typ komunikačního klimatu porovnáme s vlastnostmi osobnosti třídního učitele. Praktickou část budeme realizovat formou kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku k měření komunikačního klimatu, který vytvořil v roce 1983 v USA Lawrence B. Rosenfeld. U nás dotazník CCQ zavedl Jan Lašek.

Cílem bakalářské práce je poskytnout učitelům základních škol teoretickou i praktickou příručku pro monitorování komunikačního klimatu ve třídě, připomenout učitelům důležitost jejich učitelské profese a podpořit je v jejich nelehké práci.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VYMEZENÍ POJMU UČITEL

V úvodu, než se hlouběji ponoříme do problematiky učitelské profese, si nejdříve vymezíme pojem učitele z hlediska aktuální legislativní úpravy. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariéerní systém.

Učitel je pedagogickým pracovníkem, jenž vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost, která se uskutečňuje přímým působením na vzdělávaného. Pro výkon činnosti pedagogického pracovníka jsou nezbytné následující předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává
- c) je bezúhonný
- d) je zdravotně způsobilý
- e) prokázal znalost českého jazyka. (Česko, 2004)

Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, který je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávání. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, který předává poznatky žákům. Současné pojetí učitele zdůrazňuje jeho role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261)

Postavení učitele ve společnosti je určované mnoha faktory, kterými mohou být vzdělanostní předpoklady pro výkon učitelské profese, ekonomická hlediska a morální požadavky, kterými se učitel musí ve společnosti řídit. V České republice je prestiž učitelského povolání poměrně vysoká, avšak z ekonomických hledisek je status učitelů poměrně nízký. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 229)

Platy pedagogů dostatečně neodpovídají pracovnímu vytížení a požadavkům, které jsou kladeny na každého pedagogického pracovníka. Učitelská profese je velmi náročná zejména na psychickou stránku osobnosti učitele, který je odpovědný za celý průběh výchovně vzdělávacího procesu.

## 1.1 Pohled do historie učitelské profese

Přestože se učitelskou profesí zabývalo mnoho významných osobností již od starověku, dodnes nemá teorie učitelské profese ustálené označení (Průcha, 2000, s. 136).

První zmínky o učitelích najdeme již ve starověku. Označovali se jako sofisté, učitelé řečnictví, kteří ve svých soukromých školách zajišťovali za úplatu přípravu mládeže vládnoucí třídy. Významnou osobností byl Sokrates, který žil v chudobě a vychovával mladé lidi k poznání podstaty spravedlnosti, statečnosti, umírněnosti a zbožnosti. (Štverák, 1983, s. 34-36) Sokratovská metoda nazývaná také dialogická metoda se zachovala dodnes a spočívá v prezentaci přesně formulovaných otázek učitele žákům, kteří jsou jimi vedeni k vytváření vlastních, logicky vyvozovaných poznatků (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 43). Sokratův žák Platón kladl důraz na dialogický charakter výchovy a uznával ideu partnerství žáka a učitele ve výchovné situaci. Tím se přiblížil modernímu chápání výchovy. (Štverák, 1983, s. 36-37)

Ve starém Římě byla výchova záležitostí rodinnou. V počátcích byl první školou domov, kde otec učí děti tělesným obratnostem a matka čtení, psaní, počítání a zpěvu. Později vznikaly soukromé školy. Kázeň republikánské školy byla stejně přísná jako u vojska. V průběhu přechodu od výchovy doby republikánské k výchově v době císařské, vytvářel počátky teorie výchovy Marcus Tullius Cicero, který ve výchově prosazoval mírnější kázeň spolu s omezením tělesných trestů. (Štverák, 1983, s. 49) Lucius Annaeus Seneca, který hlásal lásku ke všem lidem a usiloval vlastním příkladem o uskutečnění ideálu přísně mravného života, zpracoval podrobné pokyny o individuálním přístupu k dětem a o významu učitelova příkladu. (Štverák, 1983, s. 51)

Římský teoretik pedagogiky a rétoriky Marcus Fabius Quintilianus dával přednost školní výchově a vyučování před výchovou a vyučováním domácím. Nejvyšší důraz kladl na osobnost vyzrálého a vzdělaného učitele, který má mít k žákům náročný a současně otcovský vztah a má přihlížet soustavně k jejich individuálním vlastnostem. Učitel má být svým žákům příkladem, má být trpělivý a nemá vyžadovat plnění úkolů převyšujících jejich síly. Kázeň má být mírná a učitel se má obejít bez tělesných trestů. (Štverák, 1983, s. 51-52)

Po uznání křesťanství státním náboženstvím vznikaly školy klášterní a katedrální. V klášterních školách se žáci učili současně, ale každý se zabýval činností pod individuálním vedením učitele. Výchova měla pomoci tuhé kázně a přísných tělesných trestů zajis-

tit přípravu pokorných sluhů božích a absolutně poslušných poddaných. (Štverák, 1983, s. 57-58)

Vlivem renesance se ve výchově podporoval požadavek zavedení nových vyučovacích metod s přihlédnutím k vývoji a zájmům dítěte s podporou tělesné výchovy. Vyučování mělo být názorné, aby probouzelo aktivitu a iniciativu dítěte za pomoci empirie, v zájmu jeho rozumového vývoje. (Štverák, 1983, s. 81)

Základy novodobé pedagogiky položil pedagog Jan Amos Komenský, který je považován za zakladatele novodobé teorie vyučování. Komenský ve svých spisech podal ucelený výchovný systém a cíl výchovy spatřoval v přípravě k věčnému životu. Základním pravidlem Komenského byl požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí a jako první prosazoval induktivní postup při vzdělání, na jehož základě si žák sám za pomoci učitele odvozuje obecný závěr. Didaktické principy, které Komenský rozpracoval, jsou platné dodnes. (Jůva, 1995, s. 15 – 17)

V 17. století významně ovlivnil pedagogiku John Locke, který se zabýval teorií tělesné výchovy. Podle Locka má prvořadou úlohu ve výchově vychovatel, který má být vzdělaný a moudrý, znalý dobrých způsobů a světa a také má být oblíbený ve společnosti pro svou taktnost, zdvořilost a čestnost. Tytéž vlastnosti má vychovatel pěstovat a rozvíjet u svého chovance. (Štverák, 1983, s. 131-132)

Ve Francii byl nejvýraznější postavou pedagogiky Jean Jacques Rousseau, který požadoval přirozenou a svobodnou výchovu v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte. Cílem výchovy má být láska ke svobodě a schopnost za ni bojovat. Výrazným rysem Rousseauovy pedagogiky je citlivý vztah k dítěti, které má ke všemu dospět vlastním pozorováním, uvažováním a zkušeností. Kromě osobní zkušenosti považuje za základ pedagogiky také systematickosti výuky. (Jůva, 1995, s. 20 – 21)

Od 70. let 19. století počíná do českých zemí pronikat pozitivismus, související se zvýšenou aktivitou učitelstva. Žákům měl být umožněn svobodný, harmonický rozvoj dítěte prostřednictvím sebevýchovy a samoučení. Učitel měl být zcela podřízen individuálním zájmům žáka. (Štverák, 1983, s. 238-239)

Ve 20. století se setkáváme s celou řadou pedagogických směrů, které jsou charakteristické demokratickým zaměřením, snahou o pedagogický dialog a také snahou o vytvoření kladné citové atmosféry v celém výchovně vzdělávacím procesu. Reformisté preferují individuální výchovné cíle ve spojení s nově koncipovaným sociálním pojetím výchovy,

zdůrazňují pedocentrický přístup k výchově, maximální přiměřenost a co nejvyšší aktivnost jedince ve výchovném procesu. (Jůva, 1995, s. 34) Je snaha změnit celkovou orientaci školy, komplexně rozvíjet žákovu osobnost, prohloubit kontakty školy se životem, se společností, s rodinou a s přírodou a překonat tradiční formy výuky a také navodit nový partnerský vztah učitelů a žáků a pozitivně změnit celkovou atmosféru školy. (Jůva, 1995, s. 57)

Hlavním posláním současné školy je, aby se žáci kromě všeobecného vzdělání naučili toleranci, vzájemnému porozumění, vytrvalosti, dovednosti komunikovat s lidmi, ohleduplnosti a také ochotě pomáhat druhým.

## 1.2 Poslání učitelské profese

Učitelství nelze chápat jen jako povolání. Učiteli k výkonu profese nestačí pouze vědomosti a dovednosti získané během studia a praxe. Na učitele jsou kladeny mnohem větší nároky a to zejména na jeho morální stránku, charakter a sílu osobnosti. Zda je schopen ustát každodenní nápor na psychiku, zda má dostatek trpělivosti vysvětlovat i méně chápavým žákům učivo, zda dokáže neustále monitorovat průběh vyučování, zájem svých žáků a také zda je schopen neustále motivovat žáky k lepším výkonům. Je toho hodně co musí učitel zvládnout během jedné vyučovací hodiny. A tím to nekončí. Následuje další vyučovací hodina v jiné třídě s jinými žáky, což vyžaduje zase jiné napojení se na žáky jiného věku, jiného zaměření, jiných schopností.

Dnešní děti jsou jiné. Už na ně neplatí výchovné snahy postavené na strachu. Potřebují pozitivní výchovné metody, které mají za cíl vychovat sebevědomé vůdčí osobnosti, jež si dobře uvědomují, co jsou zač a čeho chtějí v životě dosáhnout. Sebevědomé děti jsou silné a nepodlehnu snadno tlaku vrstevníků. Myslí samy za sebe, a přesto dokáží naslouchat. (Gray, 2000, s. 24)

Učitel se svými žáky tráví spoustu času. Je pro ně ochráncem i průvodcem. Poskytuje podporu, povzbuzuje, a pokud je to možné, přenáší odpovědnost na své žáky. Učitel by měl vždy hledět na dobro žáka. (Kraus, 2001, s. 194)

Učitelské povolání patří k pomáhajícím profesím. Dle Bakošové (2008, s. 132 – 133) by měl učitel k žákům přistupovat humanistickým způsobem. Mezi znaky humanistického přístupu učitele patří úcta k žákovi, která se projevuje především v tom, že si učitel svých žáků váží, je k nim zdvořilý a dodržuje společná pravidla. Učitel vychází z jedi-

nečnosti žáků, projevuje toleranci vůči jejich názorům, podporuje jejich zvědavost a tvořivost a snaží se o vytvoření atmosféry spolupráce. Je partnerem, který nezdůrazňuje svou nadřazenost a dokáže přiznat i chybu. Učitel by měl řešit situace s nadhledem, na místě a měl by mít pochopení pro dětské žerty. V takovém prostředí se děti budou cítit bezpečně a budou ochotni spolupracovat.

Na učitele jsou kladeny vysoké požadavky a výsledky jeho práce jsou často nehmataelné a zřídka kdy oceněné. Učitel by měl být vůdčí osobností, přirozenou autoritou a především by měl ke svým žákům přistupovat s úctou a s respektem, protože jen v takovém prostředí si žák bude schopen vybudovat úctu k sobě samému, která je tolik důležitá pro osobní růst a duševní zdraví člověka.

### 1.3 Náročnost povolání učitele

V současnosti učitelé základních škol poukazují především na zvýšenou zátěž v jejich profesi, která je způsobována nekázní, agresivitou žáků a také snižováním autority učitelů ze strany rodičů (Průcha, 2000, s. 141).

Zvýšená zátěž u učitelů a nedostatečná odolnost může vyvolávat stres, který v zaměstnání působí rušivě a nemá příznivý vliv na učitele a stejně tak i na žáky.

Stres související s výkonem učitelské profese způsobují především žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující žáci, rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné pracovní podmínky, časový tlak, konflikty s kolegy a pocit, že společnost dostatečně nedoceňuje povolání učitele. Je-li učitel pod vlivem stresu, ztrácí uspokojení z práce a motivaci, a tím se zhoršují i jeho vztahy s žáky ve třídě. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 231)

Pro učitelskou profesi je nezbytná odolnost učitele vůči zátěži. Tím, že učitel je většinu pracovní doby ve styku s mnoha lidmi a je povinen neustále sledovat a kontrolovat žáky, odpovídat na různé dotazy a řešit nespočetné množství problémů, může docházet k narušení jeho neuropsychické rovnováhy, což může vést k podrážděnosti a vnitřnímu napětí. Svou specifickou rolí prostředníka ve vztahu mezi dětmi a společností se často dostává do konfliktů. (Čáp, 2007, s. 267)

O náročnosti učitelské profese svědčí také to, že je zařazena mezi profese, ve kterých vzniká syndrom vyhoření. Projevem tohoto syndromu je především chronický stav vyčerpání, depresivní nálada, značně snížené sebehodnocení nebo také zvýšené riziko vzni-



ku závislosti. Syndromu vyhoření lze předcházet řadou opatření, která obecně podporují příznivý vývoj osobnosti a duševního zdraví. Mezi opatření patří zejména detailní ujasnění si životních cílů a smyslu vlastní práce, mnohostranný životní styl, zlepšení komunikace v rodině i ve škole, sociální podpora okolí a postup vedení školy ve směru zlepšování podmínek pro učitele. (Čáp, 2007, s. 272 – 273)

Helus (2007, s. 260 - 261) uvádí, že čelit stresu vyžaduje specifické zdatnosti, na jejichž rozvoj by mělo být pamatováno v rámci učitelské přípravy i celoživotního vzdělávání učitelů. Také hovoří o potřebě budování systému sociální opory, který by měl zahrnovat poradenské služby, výcvikové programy a strategie k vytváření kompetencí učitele důvěřovat v sebe sama. Mezi obecné zásady aktivního přístupu ke zvládnutí stresu uvádí:

- otevřenost vůči dění kolem nás spojenou se snahou najít svou úlohu při řešení problémů,
- v konfrontaci se stresujícími událostmi nebýt pasivní a nevžívat se do role oběti, ale brát tyto situace jako výzvu a hledat konkrétní řešení,
- nepřijmout pocit, že stres postihuje celou osobnost, ale vymezit oblasti postižené stresem,
- orientovat se ve svém okolí na osobnosti, které jsou silné a odolné vůči stresu a připomínat si dějinné osobnosti, které mohou být pro druhé inspirací a
- zabývat se otázkami zdravého životního způsobu a životní moudrostí.

Učitel, který zvládá zátěžové situace, se projevuje ve třídě i ve sborovně zcela jinak než učitel, který situace zvládá s obtížemi. Odolnější učitel je ve škole spokojenější, což se projevuje v jeho přístupu k žákům. Je tvořivější, dokáže spolupracovat s kolegy a zkouší nové postupy. (Mareš, 2013, s. 511)

Příznivě působí učitel, který je zralou osobností, který dokáže spolupracovat s lidmi a vážit si jich. Zralá osobnost reaguje uvážlivě, nedá se vyprovokovat a projevuje se svou vnitřní převahou. Takovou osobnost učitele třída i jedinec uznávají a dokáží přijmout i její výchovné požadavky. (Čáp, 2007, s. 268)

Zvládnutí zvýšené zátěže v učitelské profesi je velmi důležité. Vnitřní nastavení každého člověka určuje míru schopnosti, jak se vyrovnat s obtížnějšími situacemi. Může se však stát, že se v životě objeví více překážek najednou a pak i zralá, silná osobnost může podlehnout psychickým problémům a mnohdy potřebuje vyhledat odbornou pomoc. Uči-

telé jsou obzvlášť vystavováni velkému vnitřnímu tlaku, jak ze strany žáků a rodičů, tak ze strany ostatních učitelů a ředitele školy. Někdy je těžké udržet si svůj vnitřní klid a duševní rovnováhu, ale jen spokojený učitel je schopen vytvořit takové prostředí, ve kterém žáci projevují zájem o učivo a mají snahu spolupracovat.

## 2 OSOBNOST UČITELE

Pedagogova osobnost je jedním ze základních problémů pedagogické teorie, neboť průběh i výsledek celého výchovně vzdělávacího procesu závisí na jejích morálních, odborných a pedagogických kvalitách. Pedagog nese odpovědnost za účinnost a úspěšnost výchovně vzdělávacího procesu, je jeho iniciátorem i organizátorem a současně hodnotí výsledky žáků. Dále koncipuje obsah, provádí diagnózu jednotlivců i celé skupiny, rozhoduje o volbě prostředků, forem i metod a vyhodnocuje dosahované výsledky. Zároveň vhodně modifikuje výchovný proces v souladu s věkovými a individuálními zvláštnostmi jedinců a skupin s přihlédnutím k podmínkám výchovně vzdělávacího procesu. (Jůva, 2001, s. 55)

Osobnost učitele má ve vyučovací a výchovné práci hlavní úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele, která je závislá na jeho společenské a odborné pověsti, na jeho charakterových a morálních vlastnostech a také na řídicích schopnostech. Žáci u svého učitele oceňují především jeho kladný a spravedlivý postoj a pro svého oblíbeného učitele často vykazují zvýšené pracovní úsilí. Osobní příklad učitele a kouzlo jeho osobnosti se nedají ničím nahradit. (Kohoutek, 2002, s. 263)

Pedagogové i psychologové realizovali různé výzkumy týkající se učitelovy osobnosti a zejména vlastností jeho osobnosti. Z výzkumů vyplynulo, že postoj žáků k učiteli a k učení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele a na jeho vlastním postoji k žákům. Za méně důležité jsou považovány učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost. (Čáp, 2007, s. 266)

Učitelé jsou významnými osobami v životě a vývoji dětí a mladistvých. Svou osobností a působením na žáky mohou mít příznivý nebo naopak nepříznivý vliv. Pro dítě se mohou stát důležitým vzorem pro budoucí život. (Čáp, 2007, s. 264) V tomto směru je klíčovým momentem motivace učitele k jeho povolání, která může zahrnovat potřebu porozumění nebo potřebu pomáhat druhým. Učitele může motivovat identifikace s modelem výborného učitele i úsilí být ještě lepším. Pokud však motivace zahrnuje nedostatek jistoty, silnou dominanci nebo úsilí o vyniknutí, postoj učitele může vést ke konfliktům s dětmi a k nepříznivému emočnímu klimatu. Nepříznivě působí i učitel neurotik, který vnucuje dětem pomoc a péči v nevhodné míře. Svým postojem omezuje u dětí samostatnost a vzbuzuje v nich negativistický odpor. (Čáp, 2007, s. 266)

V současné době se výrazně vyvíjí nauka o osobnosti učitele, pedeutologie, která rozlišuje dva přístupy. Normativní přístup má určit, jaký má učitel být a analytický přístup má za cíl určit, jaké mají být konkrétní pedagogovy osobnostní vlastnosti. (Kohoutek, 2002, s. 263)

Od učitele se očekává, že bude nejen vzdělávat, ale také vychovávat, což vyžaduje hlouběji poznat každého žáka. V tomto směru je velmi důležitá osobnost třídního učitele, který má nejen bližší vztah k žákům, ale měl by také úzce spolupracovat s rodiči, aby byl schopen vytvořit si celkový pohled na žáka a pochopit jeho individualitu.

## 2.1 Typologie učitele

Osobnost učitele je nejmocnější nástroj k ovlivňování žáků a je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky ve vyučování. Úkolem učitele je vyučovat a vzdělávat, řídit tento proces, vychovávat třídu i jednotlivce, dávat žákům pozitivní příklad, koordinovat a organizovat činnost ve třídě. Z rozboru těchto úkolů vyplývají mnohostranné požadavky na učitele, na jeho činnost a charakter. Postoje žáků k učiteli a k výsledkům jeho práce závisí především na jeho osobnostních vlastnostech, na jeho postojích k žákům a vztahu k nim, na didaktických schopnostech učitele a na jeho odbornosti. Profil učitele zahrnuje žádoucí rysy jeho osobnosti, které představují vlastnosti primární s vrozeným základem, vlastnosti sekundární získané výchovou a vzděláním a vlastnosti terciální, které vyplývají ze specifiky role učitele, zejména motivace a angažovanost. Mezi primární vlastnosti osobnosti můžeme zařadit emocionální stabilitu, sebekontrolu nebo sebejistotu a k sekundárním vlastnostem patří dovednost řídit činnost skupiny, poznávat druhé, sociální odpovědnost, pedagogické dovednosti nebo schopnost učit. (Kohoutek, 2002, s. 268)

Základními kvalitami pedagoga je také jeho hodnotová orientace, která je spjata s kvalitním vzděláním učitele. Základem vzdělání pedagogického pracovníka je hluboké všeobecné a odborné vzdělání, široký filozofický, politický, vědecký a kulturní rozhled a také praktické pedagogické, didaktické a metodické dovednosti a návyky. Z hlediska dovedností a návyků jsou důležité především komunikativní, organizátorské a rétorické dovednosti, které zvyšují účinnost pedagogického působení. (Jůva, 2001, s. 56 - 58)

Každý učitel je jedinečný, vývoj jeho osobnosti je podmíněn výchovou, vzděláním, životními zkušenostmi a také nastavením jeho životní filozofie. Poznáváním sebe sama by

si měl uvědomovat své přednosti a nedostatky a vlastní prací na sobě se snažit o zharmozování celé své osobnosti. Již ve starověku se setkáváme s myšlenkou, že učitel by měl být člověkem, kterého charakterizuje lidskost, odvaha, smysl pro pravdu a spravedlnost a také láska k dětem pramenící z lásky ke své profesi.

Nyní si přiblížíme základní typologie učitelů dle různých autorů, jejich charakteristiky a také přednosti a úskalí, které vyplývají z jednotlivých typologií.

### 2.1.1 Typologie učitele podle Döringa

Podle Kohoutka (2002, s. 263 -264) má osobnost učitele vždy vlastnosti obecné, typologické a individuální. Typologické vlastnosti jsou příznačné pro více pedagogických osobností a vytváří jakési zrcadlo důležité pro sebepoznání a autoregulaci. Jednu z nejčastěji uváděných typologií pedagogů vytvořil W. O. Döring, který popsal šest základních typů osobnosti pedagoga s tím, že jednotlivé typy se mohou vzájemně prolínat. Jedná se o typ náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a mocenský.

Náboženský typ pedagoga charakterizuje tendence každý svůj čin posuzovat z hlediska smyslu života. Charakterově je spolehlivý, často vážný, uzavřený a bez smyslu pro humor. Tento typ učitele nemá smysl pro dětskou hru a je pro něj obtížné se dětem přiblížit. Döring rozděluje náboženský typ dále na dva podtypy, které mohou být více citově zaměřené nebo více intelektuální.

U estetického typu pedagoga převažují iracionální prvky v myšlení a jednání. Pedagog má schopnost vcítovat se do osobnosti žáka a utvářet ji. Nejvyšší hodnotu vidí v kráse, harmonii, půvabu a stylu. Má tendenci k individualismu a nezávislosti. Tento typ může být aktivně tvořivý nebo pasivně receptivní. Aktivně tvořivý typ utváří osobnost žáků, avšak někdy nebere dostatečný ohled na jejich zvláštnosti. Pasivně receptivní typ bere ohled na konkrétní osobnost žáka a rozvíjí v něm, co je specifické. Umí se vcítit do jiného založení osobnosti než jaké má sám. Tento typ pedagoga je u žáků velmi oblíben.

Sociální typ učitele se věnuje všem žákům bez rozdílu, je trpělivý a střízlivý. Je schopen sebezapření a chce vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. U žáků bývá taktéž oblíben. Nejvyšší hodnotou tohoto učitele je láska k lidem, altruismus a filantropie. Tento typ je blízký náboženskému typu pedagoga.

Teoretický typ učitele má větší zájem o teoretické poznání a vyučovaný předmět než o žáka. Učitelů teoretického typu se žáci a studenti často bojí. Tito učitelé se podílejí na výzkumné činnosti a jejich hlavním cílem je řadit a systematizovat své poznatky.

Ekonomický typ pedagoga se snaží u svých žáků dosáhnout maximální výsledky s minimálním vynaložením energie. Bývá úspěšným metodikem a rád vede žáky k samostatné práci. Ekonomický typ je příliš praktický a nedoceňuje teorii a fantazii. Má zájem především o to, co je užitečné.

Mocenský typ pedagoga má tendenci prosadit vždy vlastní osobnost, rád prožívá vědomí vlastní převahy a s oblibou kárá a trestá. Jako učitel bývá velmi náročný a kritický a s uspokojením prožívá, že se ho žáci bojí. Zajímá se především o moc, vliv a uznání.

### 2.1.2 Typologie učitele podle Luky

E. Luka rozlišuje typy pedagogů podle reakcí na působící podněty a podle zpracování vnějších podnětů ve své psychice. Podle reakcí učitele na podněty rozlišuje typ reflexivní, který mezi působící podněty vkládá svou vlastní úvahu a vyznačuje se tím, že je spíše uvážlivý. Druhým typem pedagoga je typ naivní, který reaguje na podněty impulzivně a je spíše bezprostřední. Podle toho, jak učitel zpracovává vnější podněty ve své psychice, rozdělil Luka pedagogy dále na dva typy. Typ reproduktivní, který podněty z vnějšího světa vnitřně nezpracovává, ale pouze reprodukuje, a typ produktivní, který vnější podněty vnitřně zpracovává, přetváří a tvořivě dopracovává. Podle uvedených kritérií určil Luka čtyři typy pedagogů.

Naivně reproduktivní typ pedagoga, který jen zprostředkovává vědomosti a od žáků vyžaduje pouze paměťové vědomosti. Nevede žáky k samostatné tvořivé práci a k utváření jejich vlastních názorů. Takový učitel bývá oblíben spíše u žáků nižších tříd základní školy.

Bezprostředně produktivní typ se vyznačuje svérázným, tvořivým zpracováním poznatků, má živé a obsáhlé vědomosti, které obohacuje o vlastní názory a většinou dosahuje dobrých výsledků v pedagogické praxi.

Reflexivně reproduktivní typ o všem dlouho přemýšlí, ale své vědomosti nedokáže tvořivě obohatit. Neočekávané situace mu působí těžkosti a často je řeší neúspěšně. Většinou ani nedokáže adekvátně zhodnotit žákovu osobnost.

Reflexivně produktivní typ zpracovává uvážlivěji vnější podněty, často je přetváří a tvořivě domýšlí. Tento typ pedagoga se však obtížně přibližuje žákům. Pokud je inteligentní a tvořivý, jeho pedagogická opatření bývají adekvátní. Pokud však není intelektově zdatný a nemá tvořivé schopnosti, bývají jeho řešení pedagogických situací nekvalitní. (Kohoutek, 2002, s. 264 – 265)

### 2.1.3 Typologie učitele podle Caselmanna

Jako teoreticky propracovaná typologie pedagoga se jeví Caselmannova eliptická typologie pedagogů. Podle toho, zda se učitel zaměřuje více na učení nebo na žákovu osobnost, Caselmann rozlišuje dva základní typy učitele. Logotrop, který je zaměřen především na učební předmět a klade důraz na vzdělání žáka, a pajdotrop, který je zaměřen především na žáka a na utváření jeho osobnosti. Caselmann rozpracoval teorii čtyř typů pedagogů.

Filozoficky orientovaný logotrop si za cíl vytyčuje vštípit žákům svůj vlastní světový názor. Tento typ učitele bývá značně subjektivistický a příliš nerespektuje názory žáků.

Odborně-vědecky orientovaný logotrop se již od mládí orientuje na svůj obor a vyznačuje se hlubokými znalostmi. Svě žáky chce co nejvíce naučit, dokáže žáky nadchnout pro svůj předmět a srozumitelně vysvětlit učivo. Jeho nedostatkem bývá strohá přísnost, upřednostňování předmětu a přehlížení věkových a individuálních zvláštností žáků.

Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop se snaží pochopit každého žáka a vnitřně si získat jeho osobnost a pak ji utvářet. Podstatu svého pedagogického působení vidí především ve výchově. Vyznačuje se rodičovským vztahem k žákům, je plný pochopení a důvěry. Ve třídě důsledně dbá na pořádek, disciplínu a má smysl pro práci s problémovými žáky. Tento typ učitele se hodí do funkce výchovného poradce školy nebo školního psychologa.

Všeobecně psychologicky orientovaný pajdotrop má v centru zájmu utváření osobnosti žáků. Klade si výchovné cíle, např. jak vzbudit zájem žáků o méně zajímavé učivo, a také jak cvičit paměť nebo jak překonávat negativismus. (Kohoutek, 2002, s. 266 – 267)

Podle Kohoutka (2002, s. 267) má v současné době k typu pajdotropa blízko globální učitel, který respektuje práva druhých a snaží se ve třídě rozložit moc a odpovědnost za rozhodování. Vytváří atmosféru důvěry, zdravého sebevědomí, a individuální i skupinové disciplíny. Zavádí demokratické metody rozhodování a vede k respektování lidských

práv. Klade důraz na všestranný rozvoj osobnosti a přistupuje k řešení problémů z celosvětového hlediska. S pajdotropem a logotropem se kříží autoritativní a sociální typ učitele. Autoritativní typ se vyskytuje spíše u logotropů a sociální typ u pajdotropů. Autoritativní typ učitele křížený s pajdotropem se vyznačuje úsilím o utváření osobnosti žáků podle vlastních představ bez ohledu na jeho individuální zvláštnosti. Sociální typ ponechává žákům větší volnost a chce být žákům spíše přítelem.

#### **2.1.4 Typologie učitele podle Čápa**

Čáp (2007, s. 325) uvádí čtyři základní styly učitelova výchovného působení. Autokratický styl učitelova působení, který spočívá především v tom, že učitel stále něco rozkazuje a zakazuje, druhé nepustí ke slovu, vyvolává napětí a strach, často trestá, málo přihlíží k přáním a potřebám dětí a požaduje přesné plnění pokynů. Učitel svým přístupem omezuje samostatnost a iniciativu žáků a jeho humor přechází často do ironie a zesměšňování.

Liberální styl učitele klade nízké požadavky na výkon a kázeň žáků, učitelovo chování působí dojmem lhostejnosti k okolnímu dění, bývá nejistý a někdy si před žáky stěžuje na své problémy.

Rozporný autokraticko-liberální styl se vyznačuje střídáním dvou předchozích stylů výchovného působení.

Učitel s laskavým liberálním postojem se projevuje sympatií k žákům a porozuměním pro jejich potřeby a problémy. Často omlouvá nedostatky žáků, klade nízké požadavky a v krajních případech se chová jako litující a ochraňující matka.

## **2.2 Klíčové dovednosti učitele**

Klíčové dovednosti učitele představují soubor požadavků na vzdělávání, které zahrnují vědomosti, dovednosti a schopnosti použitelné v běžných situacích. Klíčové dovednosti by měly být rozvíjeny v rámci obecného základu vzdělávání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 99)

Pedagogické dovednosti můžeme definovat jako činnosti učitele podporující žákovo učení, které dále zahrnují vědomosti o daném oboru, schopnost rozhodování za účelem dosažení vzdělávacích cílů a jednání učitele (Kyriacou, 1996, s. 20).



Kyriacou (1996, s. 23) uvádí sedm základních pedagogických dovedností, které se navzájem prolínají a nelze je uplatnit bez vzájemné interakce s chováním žáků:

1. Plánování a příprava vyučovací hodiny obsahující výběr výukových cílů, učebních činností a rozvržení hodiny, přípravu pomůcek a rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení postupu práce žáků.
2. Realizace vyučovací hodiny prostřednictvím efektivních vyučovacích metod, nejen poutavým výkladem učitele, ale také jeho způsobem vystupování. Kyriacou (1996, s. 49) uvádí, že základem úspěchu učitelova vystupování je pevnost v přístupu k žákům, vřelý a srdečný postoj, trpělivost a také smysl pro humor.
3. Řízení vyučovací hodiny vyžadující celou škálu řídicích a organizačních dovedností učitele. Hlavním úkolem se pro učitele v průběhu vyučování stává udržování pozornosti a zájmu žáků a jejich aktivní zapojení do výuky. Důležitá je také zpětná vazba, která poskytuje žákům informaci o úspěšnosti, zájmu učitele a také podporuje motivaci.
4. Vytvoření pozitivního klimatu třídy uplatňováním pedagogických dovedností. Učitel vytváří uvolněné, vřelé a podporující prostředí, které žáka motivuje k učení a povzbuzuje k aktivnímu zapojení do výuky. Podmínkou vytvoření příznivého klimatu třídy jsou také vztahy mezi žáky a učitelem založené na vzájemné úctě a ochotě spolupracovat, schopnosti vcítit se do potřeb žáka a také být pro žáky dobrým příkladem.
5. Kázeň představuje řád, který je podmínkou efektivního vyučování. Předpoklad k zavedení dobré kázně ve třídě je v tom, aby žáci přijali postavení učitele a uznali jeho oprávnění řídit jejich chování a průběh učení.
6. Pravidelné hodnocení prospěchu žáků je nedílnou součástí učení ve škole. Hodnocení má být zpětnou vazbou pro učitele o prospěchu žáků, žákům má poskytovat zpětnou vazbu o jejich pokroku, slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka a také umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.
7. Sebereflexe a evaluace vlastní práce učitele a vytváření vlastních strategií pro zvládnutí stresu.

Kvalita pedagogických dovedností předurčuje efektivní vyučování, které je základem výchovně vzdělávacího procesu. Základní pedagogické dovednosti si učitelé osvojují

během studia na vysoké škole a pokračují s prohlubováním pedagogických dovedností během celé své učitelské profese.

### 3 TŘÍDNÍ KLIMA

Třídní klima je sociálněpsychologická proměnná, která představuje dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy a také emocionální odpovědi žáků na události ve třídě včetně pedagogického působení učitele. Rozlišujeme klima aktuální, které skutečně existuje, a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100)

Podle Čapka (2010, s. 13) je třídní klima souhrnem subjektivních hodnocení, sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.

Mareš (2007, s. 565) uvádí, že učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, zejména prostředím školní třídy a spolužáky. Klima školní třídy společně vytvářejí žáci ve třídě, vytvořené skupiny žáků a jednotlivci stojící mimo skupiny, jednotliví žáci a učitelé vyučující třídu.

Prostředí třídy zahrnuje aspekty architektonické, hygienické, ergonomické a akustické. Mezi architektonické aspekty řadíme celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, velikost i prostorové rozmístění nábytku. K hygienickým aspektům patří osvětlení, vytápění nebo větrání a k ergonomickým aspektům můžeme zařadit vhodnost školního nábytku, uspořádání pracovního místa učitele nebo žáka a rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně. Akustické aspekty zahrnují úroveň šumu a hluku, dozvuk a odraz zvuku. (Mareš, 2007, s. 567 -568)

Názory autorů, co či kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě, jsou odlišné. Pro některé autory jsou hlavním zdrojem žáci a pro jiné je hlavním tvůrcem klimatu učitel, který by měl vytvářet pozitivní klima ve třídě. (Čapek, 2010, s. 14) Zvláštní pozornost je třeba věnovat funkci třídního učitele, který by měl své žáky poznat, měl by vědět, co na ně platí a jak s nimi jednat. Třídní učitel by měl být obhájcem svých žáků, jejich motivátorem a sociálním vzorem. (Čapek, 2010, s. 17)

Role učitele je při utváření klimatu velmi významná, ale bez součinnosti všech jeho spolutvůrců nemůže být vytvořeno dobré klima. Cílem každého učitele by mělo být vytvoření pozitivního, suportivního klimatu, které zahrnuje dobré vzájemné vztahy, rovnou komunikaci, spolupráci, převahu pozitivního odměňování a vhodné způsoby výuky. Čin-

nost pedagoga by se měla zaměřovat především na vyučovací metody a edukační aktivity, na komunikaci ve třídě, na hodnocení a na kázeňské vedení třídy. Dále na vztahy mezi žáky, na participaci žáků a také na prostředí třídy. (Čapek, 2010, s. 14)

Kromě učitele jsou významnými spoluvůdci třídního klimatu také žáci a jejich rodiče, se kterými by měl učitel úzce spolupracovat. Zejména třídní učitel by se měl zajímat o rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, aby si vytvořil celkový obraz o každém žákovi.

Čapek (2010, s. 20 – 21) uvádí, že postoje žáků se ke spolužákům a k učiteli mění během celé školní docházky. V období mladšího školního věku závisí struktura třídy a vztahy mezi žáky především na učiteli. Spolužáci jsou ve třídě přijímáni nebo odmítáni podle toho, jak je hodnotí učitel. V období středního školního věku dochází k rozvoji ve vývoji třídní skupiny a sílí potřeba rovnocenného vztahu mezi vrstevníky. Vznikají neformální skupiny a do vývoje se promítá individualizace růstu osobnosti. Ve třídě se mění postoje a vzájemné hodnocení mezi žáky a třída nebývá tak soudržná jako neformální skupiny. I zde hraje důležitou roli učitel, především jeho přirozená autorita při formování třídy a využití interpersonálních vztahů k utváření příznivého klimatu. Vývoj třídy vrcholí v období staršího školního věku. V tomto období u žáků roste potřeba autonomie, nezávislosti a sebeprosazení. Objevuje se hlubší solidarita se třídou a vztahy mezi spolužáky jsou provázanější.

V období staršího školního věku mají spolužáci a vrstevníci pro jedince větší význam než jeho rodiče a učitelé. Není to způsobeno tím, že v pubertě děti neuznávají žádnou autoritu, ale ve skutečnosti mají potřebu přimknutí k silné osobnosti. Pubescent se rád podřizuje tomu, koho uznává a kdo splňuje jeho vysoké nároky. (Kohoutek, 2005 cit. podle Čapek, 2010, s. 21 – 22)

Období pubescence se vyznačuje krokem k samostatnosti, ale přesto jedinec stále potřebuje opatrné a nenásilné výchovné vedení. Objevuje se pubescentní negativismus, který se vyznačuje útokem na autority a to převážně vůči rodičům a učitelům. Kladný vztah k učitelům dávají pubescenti najevo málokdy, protože jsou opatrní, aby sympatie k učiteli nebyly vyloženy jako šplhounství. Pubescentní vzpoura je normální vývojové stádium každého člověka a má svůj význam z hlediska vývoje v tom, že usnadňuje jedinci vymáknut se z dětské citové závislosti a je také zkouškou vlastních sil. (Říčan, 2004, s. 181 – 182)

Učitelé na druhém stupni nemají lehkou úlohu. U žáků se zvyšuje kritičnost vůči okolnímu světu a není snadné se jim přiblížit. Srovnávají jednotlivé učitele mezi sebou a někdy jim značně znepríjemňují situaci. Učitel by si měl být vědom vývojových zákonitostí svých žáků a využít silný vliv skupiny při utváření pozitivního klimatu ve třídě a především svou osobností zaujmout žáky natolik, aby byli ochotni přijmout postavení učitele ve třídě a zachovávat společná pravidla.

### 3.1 Utváření pozitivního třídního klimatu

Pozitivní vztahy ve třídě mohou vznikat tam, kde mají žáci možnost zapojit se do dobře organizované práce, v klidném a důvěrném prostředí bez stresu a bez rizika, že je bude někdo ponižovat. Učitelé by měli vynikat vysokou morálkou, mít skutečný zájem o problémy svých žáků a chápat svou roli jako roli pomocníka, který je usměrňuje a vede. (Svobodová cit. podle Střelec, 2004, s. 87 - 88)

Svobodová uvádí podstatné pedagogické dovednosti, které učitel potřebuje ke spoluvytváření pozitivního třídního klimatu. Především jsou to dovednosti sociální, komunikativní a organizační. Sociální dovednosti učitele zahrnují motivaci, posilování pozitivních postojů k práci, k lidem i ke vzdělání, podporu spolupráce a aktivní atmosféry, klidné a sebejisté vystupování, vytváření vztahů a navazování kontaktů, hodnocení, povzbuzování, umění tolerovat odlišnosti druhých, podporu chování žáků na základě jejich vnitřní motivace, vedení k samostatnosti a také udržování dobré nálady a překonávání nepříznivých vlivů prostředí. Komunikativní dovednosti učitele umožňují navázání kontaktu se žáky, vytváření otevřeného a partnerského vztahu, vedení rozhovoru, aktivní naslouchání, respektování názoru, vyjádření porozumění i nesouhlasu, umění říci ne, mluvit otevřeně a pravdivě, být trpělivý a rozpoznat neverbální projevy jednotlivých dětí. Organizační dovednosti učitele zahrnují stanovení jasných pravidel chování a práce ve třídě, dodržování dohodnutých pravidel, plánování, zařazení aktivizujících metod, zajištění individuální a skupinové práce a poskytování jasných a stručných instrukcí. (Svobodová cit. podle Střelec, 2004, s. 87)

K pozitivnímu klimatu ve třídě přispívá také svoboda rozhodnutí a odpovědnost za vlastní volbu. Svoboda by neměla být chápána jako realita bez hranic, ale jako právo zvolit si z možností a na vlastní kůži zažít následek svého rozhodnutí. Svoboda také souvisí s právem být sám sebou a vyložit svůj názor, obhájit ho a vyslechnout názory druhých.

Důležitá je také participace a spolupráce dětí na společných úkolech v rámci školního parlamentu nebo třídní rady. (Svobodová cit. podle Střelec, 2004, s. 89)

Vytváření pozitivního klimatu ve třídě působí také jako prevence proti šikaně. V atmosféře vstřícnosti, vzájemného respektu a otevřeného jednání se vytváří možnost pochopit sám sebe a poznat své možnosti v třídním a školním společenství. Při řešení konfliktů ve třídě učitelům prospívá zachovat si nadhled a nechat řešení především na dětech, aby porozuměli podstatě sporu. Je však nutné rozlišit závažnost problémů a včas je řešit. (Svobodová cit. podle Střelec, 2004, s. 89)

Při utváření třídního klimatu má velký vliv přístup učitele k žákům. Svobodová uvádí, že humanistický přístup k učení a vyučování vyžaduje vlídnou náročnost učitelů, jejich srozumitelný a spravedlivý systém hodnocení a účinné oceňování pokroku a úspěchu dětí. Žák, který prožívá radost z poznání a úspěšného zvládnutí úkolů si vytváří motivaci pro další učení. (Svobodová cit. podle Střelec, 2004, s. 90)

Pozitivní třídní klima je výsledkem učitelova působení na žáky a následné zpětné vazby ze strany žáků. Při vytváření příznivého klimatu jsou důležitá jasně daná pravidla třídy, která by měl stanovit učitel ve spolupráci se svými žáky. Učitel by měl být za všech okolností vůdčí osobností a měl by své žáky usměřňovat v jejich požadavcích. Žáci by měli pociťovat pevné vedení ze strany učitele a zároveň spravedlivý přístup ke všem. Učitel by měl jít svým žákům příkladem, měl by je povzbuzovat k vzájemné komunikaci a ke společnému řešení problémů.

### **3.2 Komunikace ve vyučování**

Pedagogická komunikace je zvláštním typem sociální komunikace a je zaměřena na dosažení pedagogických cílů s vymezením obsahu, sociálních rolí účastníků a stanovením komunikačních pravidel. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, v pracovním prostředí a v jiných zájmových a výchovných zařízeních. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 155)

V komunikaci můžeme najít dva typy komunikačního klimatu. Suportivní komunikační klima, které je charakterizované sdíleným citěním účastníků komunikace, jasnými, jednoznačnými informacemi a efektivním nasloucháním jednoho druhému, a defenzivní komunikační klima, které charakterizuje vysoká víceznačnost předávaných informací, skrývání vlastního myšlení a citění a neefektivní naslouchání mezi komunikanty. Supor-

tivní klima podporuje otevřené a konstruktivní komunikační interakce a defenzivní klima, navozené dominantním partnerem v komunikaci, vede ke konkurenčnímu chování a někdy i k destruktivním konfliktům. (Čapek, 2010, s. 53)

Podle Jůvy (2001, s. 77) patří schopnost kultivovaného slovního projevu a taktního jednání k základní vybavenosti pedagogického pracovníka. Součástí pedagogické komunikace je téměř vše, k čemu dochází při pedagogickém kontaktu učitele s žáky. Pedagogickou komunikací není pouze výměna informací, ale také zprostředkování emocionálních stavů, mezilidských vztahů a postojů. Úroveň pedagogické komunikace výrazně ovlivňuje efektivitu veškeré pedagogické práce. Způsob komunikace se významně podílí na atmosféře výuky a na celém pedagogickém klimatu školy. Kultivované vyjadřování a především citlivé a taktní jednání a vystupování pedagogických pracovníků pozitivně ovlivňuje činnost žáků.

Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání a od komunikace v jiných institucích nebo situacích se liší především tím, že ve třídě jsou dané role partnerů v komunikaci. Také se liší cílem komunikace, jejím obsahem, a časovými a prostorovými danostmi. (Gavora, 2005, s. 25)

Hlavními aktéry výukové komunikace jsou učitelé a žáci. Vůdčími aktéry jsou učitelé, jelikož za výuku nesou rozhodující zodpovědnost. Učitelé musí být pro svou roli vůdčích aktérů profesně kvalifikovaní a musí disponovat příslušnými kompetencemi a morálními kvalitami své osobnosti. Žáci se učí spoluzodpovědnosti nejen za své úspěchy či neúspěchy, ale také za atmosféru soužití ve třídě. (Helus, 2007, s. 227-228)

Pedagogická komunikace se realizuje prostřednictvím verbálních a nonverbálních prostředků, kterými mohou být intonace, tempo, hlasitost řeči, mimika nebo gestikulace (Čáp, 2007, s. 268). Jůva (2001, s. 80) uvádí, že lze komunikovat trojím způsobem. Především můžeme komunikovat verbálně, slovní komunikací, která zahrnuje formu ústní nebo písemnou. Dále lze komunikovat neverbálně, mimoslovní komunikací a prostřednictvím jednání nebo činností. Hovoříme tak o komunikaci činem.

Pedagogická komunikace je důležitým projevem osobnosti učitele, jeho rysů a sociálních dovedností. Klíčovými vlastnostmi osobnosti učitele je humánní vztah k dětem, empatie, porozumění, snaha pomoci, kladný emoční vztah nebo také schopnost učitele přijmout dítě takové jaké je. (Čáp, 2007, s. 269)

Pedagogická komunikace by neměla být jednostranná. Dobrý pedagog při komunikaci využívá zpětnou vazbu k ověření, zda žáci učivu rozumí a zda na jeho pokyny a podněty adekvátně reagují. Dále vytváří vhodné podmínky pro komunikaci, umí naslouchat jiným, je schopen svým hlasem, zrakem a sluchem zvládnout prostor třídy a odpovídajícím způsobem citlivě a taktně reagovat na každý pedagogický podnět. (Jůva, 2001, s. 79 - 83)

Během pedagogické komunikace dochází k předávání informací ve vzájemném vztahu mezi učitelem, žákem, skupinou žáků a školní třídou. Pokud učitel sděluje informaci jednomu žákovi, jsou tím ovlivněni i spolužáci. Pokud učitel žáka hodnotí, ostatní žáci mohou prožívat vnitřní souhlas, nespravedlivé hodnocení nebo pocit, že učitel žákovi nadřazuje. Pokud učitel žáka napomíná, ostatní spolužáci mohou prožívat frustraci, strach nebo odpor k učiteli. (Čáp, 2007, s. 268)

*„Žáci si na základě komunikace s učitelem utvářejí svůj obraz o sobě, o vlastní hodnotě. Učitel by měl důsledně oddělovat posuzování činnosti žáka od posuzování žakovy osobnosti. Měl by promyšleně posilovat zvyšování sebeúcty žáků tím, že jim bude vyjadřovat důvěru, úctu, že jim bude naslouchat, že bude uznávat a akceptovat jejich právo na názory, že bude projevovat zájem o jejich problémy, poskytovat jim zpětnou vazbu, zaujímat správný postoj k jejich chybám apod.“* (Kolář, Šikulová, 2007, s. 41)

V souvislosti s humanizací výchovy a vzdělávání se často hovoří o změně vztahu mezi učitelem a žákem z autoritativního přístupu na partnerský. Ve školských podmínkách je však nereálné vytvořit zcela rovnocenný vztah mezi učitelem a žákem, jelikož by rovnocenné postavení mohlo mít škodlivý vliv na žáka. Ve třídě však lze vytvořit didaktickou simulaci rovnoprávnosti vztahu mezi učitelem a žákem, která spočívá v přístupu k žákům, v komunikaci se žáky, v řízení učebních činností a v posílení jejich autonomie ve vyučování. (Kolář, Šikulová, 2007, s. 44)

Komunikace je základem sociální interakce (Hayesová, 1998, s. 29). Člověk jako bytost bio-psycho-sociální potřebuje kontakt s druhými lidmi a vyhledává takovou komunikaci, která uspokojuje jeho potřeby vzájemného porozumění a pomoci, uznání nebo respektování druhými (Čáp, 2007, s. 268).

Při komunikaci ve vyučování jsou předem daná pravidla. Učitel určuje směr komunikace a v průběhu výuky se snaží žáky přimět k tomu, aby se aktivně zapojili. Aktivní spolupráce ze strany žáků má velký význam v udržení jejich pozornosti, kázně a také



zájmu o učivo. Učitel by měl využívat takové metody práce, které podporují žákovu aktivitu a možnost vlastního projevu.

### 3.2.1 Vyučování jako dialog

Dialog je typ komunikačního aktu, při kterém se účastníci střídají v roli mluvčích a posluchačů. Z pedagogického hlediska je základem pedagogické komunikace mezi učitelem a žáky a je také didaktickým prostředkem pro vytváření řečových dovedností. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 43)

Dialog je způsobem lidské existence a podstatnou součástí procesu učení. Učitel neustále vstupuje do otevřené konfrontace se žáky, což je procesem společného aktivního hledání a poznávání skutečnosti. Nejedná se o dialog jako jednu z vyučovacích metod, ale jde o dialog jako princip. Ve škole se stává, že učitel dialog potlačuje svým autoritářským přístupem a uplatněním moci neumožňuje, aby dialog probíhal. (Kolář, Šikulová, 2007, s. 17 - 19)

Podle Gavory (2005, s. 73) se ve vyučování uplatňuje dialog v nejrůznějších didaktických funkcích. Prvořadou funkcí dialogu je kognitivně rozvíjet žáky prostřednictvím prezentace učiva nebo diagnostikování dosavadních vědomostí a dovedností žáků. Dialog také rozvíjí afektivní stránku osobnosti, zájmy, názory, představy a také prostřednictvím dialogu žáky motivuje. Funkcí při rozvíjení sociální stránky vyučování se rozumí především rozvíjení vztahů ve třídě nebo koordinování činností a kooperace.

Dialog je významným prostředkem sociální interakce. Jeho prostřednictvím se oživuje přirozená interakce mezi žáky ve třídě a komunikace s učitelem získává přirozenější povahu a nové rozměry. Prostřednictvím dialogu se vyučování stává přirozenějším prostředím. (Kolář, Šikulová, 2007, s. 28)

Podmínkou realizace dialogu ve vyučování je především vytváření příznivého sociálního klimatu a vhodné atmosféry pro dialog ve třídě, která je založena především na přirozené autoritě učitele, na budování vzájemné důvěry mezi učitelem a žáky a i na systematické diagnostické práci učitele ve třídě. Další podmínkou realizace dialogu ve vyučování je připravenost učitele i žáků na vedení a využití dialogu. Připravenost učitele chápeme především ve volbě stylu řízení a vedení výuky, v uplatňování komunikativního pojetí výuky a také v mravních i občanských hodnotách učitele. Připravenost žáků na vedení dialogu chápeme zejména v překonání tradiční pozice žáka jako podřízeného čini-

tele ve vyučování. Důležitou podmínkou realizace dialogu ve vyučování je také existence atraktivních, zajímavých témat a problémů vhodných pro dialog. Učitel by měl být připraven komunikovat nejen o problémech souvisejících s obsahem vyučování, ale také o problémech týkajících se potřeb a zájmu žáků. Měl by využít svého tvůrčího potenciálu k přípravě zajímavých činností a vybírat smysluplné učivo, které bude žáky motivovat k další činnosti. (Kolář, Šikulová, 2007, s. 39 – 40) Podle Nováčkové (2003, s. 5) je smysluplnost pro člověka velmi důležitá. Pochopení smyslu je odměňováno příjemným pocitem, který motivuje člověka k učení. Děti snadněji pochopí látku, která je vyučována v přirozených souvislostech, a více propojena se skutečným životem.

Základní podmínkou dialogu je naprostá otevřenost, upřímnost a vzájemná úcta. Dialog je jedním ze základních prostředků otevření se člověka vnějšímu světu, prostředkem pochopení a aktivního vstupu do tohoto světa. (Kolář, Šikulová, 2007, s. 122)

Vyučování, které probíhá formou dialogu, zaručuje vysokou kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Ze strany učitele vyžaduje dialog nejen dobré znalosti dané problematiky, ale především vyžaduje partnerský přístup k žákům a vytvoření příznivé atmosféry, která žáky povzbuzuje a motivuje k hlubšímu pochopení daného učiva.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V teoretické části jsme se zabývali problematikou osobností učitele a jejím vlivem na třídní klima. Uvedli jsme si, jak důležitá je role učitele při utváření třídního klimatu a také jsme se zmínili o významném vlivu třídního učitele, který by měl být pro žáky sociálním vzorem.

V praktické části se konkrétně zaměříme na osobnost třídního učitele. Budeme zjišťovat, jaké vytváří komunikační klima ve třídě a jak žáci hodnotí svého třídního učitele z hlediska jeho vlastností osobnosti. Pro oblast zkoumání jsme si vybrali osobnost třídního učitele, protože vůči ostatním učitelům se svými žáky tráví více času i mimo vyučování a tak předpokládáme, že žáci svého třídního učitele lépe znají a budou tak objektivnější při vyplňování dotazníků.

Pro účely výzkumu, jaký vliv má osobnost učitele na třídní klima, jsme se zaměřili na oblast komunikačního klimatu, protože pojem třídní klima je velmi široké. Jelikož vztah vzniká a udržuje se prostřednictvím komunikace, zaměříme se především na prvky komunikačního klimatu, které učitel v rámci pedagogické komunikace využívá. Z výsledného typu komunikačního klimatu budeme odvozovat, zda se žáci v komunikaci s třídním učitelem cítí v bezpečí nebo zda si vytváří různé obranné mechanismy a cítí se ohroženi.

Kromě výzkumu komunikačního klimatu se budeme také zabývat osobností třídního učitele, přesněji jeho vlastnostmi osobnosti. Žáci v rámci dotazníkového šetření vybírali z šestnácti nabízených možností vlastností osobnosti, které nejvíce odpovídají osobnosti třídního učitele. Na základě označených vlastností se budeme zabývat tím, zda zvolené vlastnosti osobnosti odpovídají typu komunikačnímu klimatu, který třídní učitel ve třídě vytváří.

### 4.1 Vymezení výzkumného cíle

Výzkumnou část si rozdělíme do dvou částí. V první části se budeme zabývat tím, jak žáci hodnotí komunikační klima ve třídě třídního učitele. Zaměříme se na typy komunikačního klimatu podle Laška (2007, s. 100), který uvádí, že v komunikaci lze najít zpravidla dva typy komunikačního klimatu. Suportivní komunikační klima, které je charakterizováno sdíleným cítěním účastníků, jasnými informacemi a efektivním nasloucháním a defenzivní komunikační klima, které je charakterizované nejednoznačností předávaných

informací, nečitelností a také neefektivním nasloucháním. V některých případech se může vyskytovat i klima nevyhraněné.

V druhé části výzkumu budeme porovnávat, zda typ komunikačního klimatu souvisí s vybranými vlastnostmi osobnosti třídního učitele.

Hlavní cíle výzkumu jsou následující:

- Zjistit, zda existuje rozdíl v posuzování typu komunikačního klimatu ve třídě třídního učitele a ve třídě třídní učitelky.
- Zjistit, zda existuje rozdíl v posuzování typu komunikačního klimatu u chlapců a u dívek.
- Zjistit, zda existuje souvislost s typem komunikačního klimatu a velikostí školy.

## 4.2 Formulace hypotéz

Z výzkumných cílů si odvodíme hypotézy, které se zaměřují na porovnání rozdílů při posuzování typu komunikačního klimatu v závislosti na pohlaví třídního učitele, v závislosti na pohlaví žáků a také se zaměřují na srovnání výsledného typu komunikačního klimatu s velikostí školy.

**1H<sub>0</sub>**: Typ komunikačního klimatu nezávisí na pohlaví třídního učitele.

**1H<sub>A</sub>**: Typ komunikačního klimatu závisí na pohlaví třídního učitele.

**2H<sub>0</sub>**: V posuzování komunikačního klimatu nejsou rozdíly mezi chlapci a dívkami.

**2H<sub>A</sub>**: Posuzování komunikačního klimatu je u chlapců a dívek rozdílné.

**3H<sub>0</sub>**: Posuzování komunikačního klimatu nezávisí na velikosti školy.

**3H<sub>A</sub>**: Posuzování komunikačního klimatu závisí na velikosti školy.

## 4.3 Zkoumaný vzorek

Před samotným výzkumem jsme oslovili ředitele tří základních škol, zda by byli ochotni spolupracovat při výzkumu komunikačního klimatu ve třídách školy. Oslovila jsem ředitele základních škol ve Zlínském a Olomouckém kraji. Ředitelé s výzkumem souhlasili a předali dotazníky s instrukcemi třídním učitelům. Dotazníky byly ředitelům předány v počtu odpovídajícím počtu žáků ve třídách.

V našem výzkumu jsme se zaměřili na žáky devátých tříd základních škol s 1. až 9. stupněm. Dvě základní školy působí ve Zlínském kraji a mají kapacitu 550 dětí a jedna základní škola působí v Olomouckém kraji a má kapacitu 850 dětí.

Výzkumný vzorek tvoří celkem 114 žáků, z toho 44 chlapců a 70 dívek. Pro výzkum jsme záměrně zvolili nejstarší skupinu žáků základních škol, protože předpokládáme, že klima v těchto třídách je stabilnější než klima v nižších ročnících z důvodu emoční vyzrállosti jedinců.

Dotazníky byly rozdány ve třech základních školách, v každé z nich ve dvou devátých třídách. Dotazníky rozdali žákům třídní učitelé ve svých hodinách. Třídní učitelé byli požádáni, aby k vyplněným dotazníkům vždy uvedli své pohlaví, abychom mohli porovnat výsledky výzkumu ve třídách s třídním učitelem a ve třídách s třídní učitelkou. Z celkového počtu šesti tříd jsou třídními učiteli tři muži a tři ženy.

#### 4.4 Metoda výzkumu

Pro účely výzkumu jsme využili metodu kvantitativního výzkumu formou standardizovaného dotazníku komunikačního klimatu třídy - CCQ. Tuto metodu jsme si zvolili zejména pro snadnější a rychlejší zpracování získaných dat a také se domníváme, že prostřednictvím anonymního dotazníku, budou žáci upřímnější při vyplňování jednotlivých položek.

Dotazník je velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu, který označuje formu písemného kladení otázek a následné získávání písemných odpovědí (Gavora, 2000 cit. podle Chráska, 2007, s. 163).

Dotazník obsahuje 17 tvrzení, z nichž 8 tvrzení obsahují výroky charakterizující suportivní komunikační klima ve třídě a 9 tvrzení odpovídá výroky, které charakterizují defenzivní komunikační klima. Suportivnímu komunikačnímu klimatu odpovídají otázky č. 1, 4, 5, 6, 9, 12, 14, 16 a defenzivnímu komunikačnímu klimatu odpovídají otázky č. 2, 3, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 17. Žáci odpovídali na otázky prostřednictvím odpovědí na pětipoložkové škále Lickertovského typu od silně souhlasím (5) až po silně nesouhlasím (1).

Dotazník byl upraven tak, aby všechny položky v dotazníku byly směřovány na třídního učitele. Na první stranu dotazníku jsme uvedli výčet šestnáct vlastností osobnosti, které jsou umístěny ve dvojici tak, aby vždy jedna ve dvojici byla protikladná.

## 4.5 Zpracování získaných dat

Pro zpracování jednotlivých odpovědí na otázky v dotazníku použijeme tabulkového procesoru EXCEL. U každého žáka sečteme výsledné hodnoty v oblasti suportivní i defenzivní a poměrem získáme koeficient SD. Lašek uvádí hranici koeficientu SD 0,8888.

Následně všechny sečtené hodnoty vynásobíme číselnou hodnotou jednotlivých škál a poměrem výsledných hodnot zjistíme, zda je vypočítaná hodnota vyšší nebo nižší než hranice koeficientu SD. V případě, že vypočítaná hodnota je vyšší než hranice 0,88, hovoříme o převládajících suportivních prvcích v komunikačním chování učitele, a pokud je výsledná hodnota nižší než základní koeficient, převažují spíše defenzivní prvky v komunikačním chování třídního učitele.

Kromě koeficientu SD budeme zjišťovat aritmetický průměr pro oblast suportivity a defenzivity, směrodatnou odchylku a také medián. Výsledné hodnoty porovnáme s pásmem běžných hodnot.

K ověření hypotéz použijeme statistický test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku a výsledné hodnoty si graficky znázorníme.

Pro účely srovnání výsledného typu komunikačního klimatu s vlastnostmi třídního učitele použijeme tabulkový procesor EXCEL. Označené vlastnosti třídního učitele sečteme, vyjádříme v procentech a výsledné hodnoty porovnáme s typem komunikačního klimatu. Pro srovnání vlastností v jednotlivých oblastech použijeme grafické znázornění.

## 5 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU

Zjištěné výsledky v rámci dotazníkového šetření jsme si rozdělili na jednotlivé základní školy, které si označíme ZŠ - 1, ZŠ - 2 a ZŠ - 3.

V základní škole č. 1, která působí ve Zlínském kraji a má kapacitu 550 dětí, se dotazníkového šetření zúčastnilo celkem 46 žáků, z toho 21 chlapců a 25 dívek.

Výsledky v základní škole jsme si rozdělili na oblast suportivity a defenzivity a dosadili do tabulky. V prvním sloupci je zaznamenána číselná hodnota jednotlivých škál, v druhém sloupci je celkový počet odpovědí žáků na suportivní a defenzivní otázky a ve třetím sloupci jsme vynásobili počty odpovědí s číselnou hodnotou konkrétní škály.

*Tabulka 1 Suportivní a defenzivní komunikační klima v základní škole č. 1*

ZŠ - 1							
Suportivita				Defenzivita			
silně souhlasím	5	84	420	silně souhlasím	5	62	310
mírně souhlasím	4	85	340	mírně souhlasím	4	77	308
někdy ano, někdy ne	3	106	318	někdy ano, někdy ne	3	129	387
spíše nesouhlasím	2	56	112	spíše nesouhlasím	2	76	152
silně nesouhlasím	1	37	37	silně nesouhlasím	1	70	70
			<b>368</b>				<b>1227</b>
							<b>414</b>
							<b>1227</b>

Nyní si ověříme, zda součet všech hodnot v oblasti suportivity a defenzivity odpovídá hranici koeficientu SD 0,88. Výsledek ověříme poměrem hodnot ve druhém sloupci a zjišťujeme, že vypočítaná hodnota odpovídá hranici koeficientu 0,88.

K tomu, abychom zjistili, zda u třídního učitele v základní škole č. 1 převládají spíše suportivní nebo defenzivní prvky komunikačního klimatu, použijeme vypočítané hodnoty ve třetím sloupci. Poměrem těchto hodnot jsme zjistili, že výsledný koeficient SD je 1,00. Vzhledem k tomu, že koeficient SD je vyšší než hranice koeficientu SD, hovoříme o převládajícím suportivním hodnocení komunikačního klimatu žákem.

Nyní si znázorníme výsledky v tabulce, která zahrnuje sloupec pro chlapce, dívky a všechny žáky ve třídě. Vypočítáme si u výsledných hodnot aritmetický průměr, směrodatnou odchylku a také medián. Medián je prostřední hodnota v tabulce hodnot na pětistupňové škále. Výsledky porovnáme s pásmem běžných hodnot, které uvádí Lašek.



Porovnáním hodnot aritmetického průměru v oblasti suportivity a defenzivity s pásmem běžných hodnot jsme zjistili, že vypočítané průměry běžným hodnotám odpovídají.

Tabulka 2 Výpočet suportivity a defenzivity v základní škole č. 1

ZŠ - 1	Chlapci	Dívky	Všichni
N	21	25	46
<b>Suportivita</b>	<b>574</b>	<b>653</b>	<b>1227</b>
průměr	27,3	26,1	26,7
směrodatná odchylka	122,2	125,4	169,7
medián	129	189	318
<b>Defenzivita</b>	<b>583</b>	<b>644</b>	<b>1227</b>
průměr	27,8	25,8	26,7
směrodatná odchylka	124,1	123,6	169,7
medián	162	225	387

Tabulka 3 Pásmo běžných hodnot

	Suportivita	Defenzivita
Chlapci	16,84-30	22,76-33,46
Dívky	17,16-31,06	21,84-32,58
Všichni	17,03-30,65	22,21-32,93

V základní škole č. 2, která také působí ve Zlínském kraji a jejíž kapacita je 550 dětí, se zúčastnilo dotazníkového šetření 34 žáků, z toho 8 chlapců a 26 dívek. Nyní si zobrazíme výsledky v oblasti suportivity a defenzivity v tabulce a ověříme si hranici koeficientu SD.

Tabulka 4 Suportivní a defenzivní komunikační klima v základní škole č. 2

ZŠ - 2							
Suportivita				Defenzivita			
silně souhlasím	5	18	90	silně souhlasím	5	34	170
mírně souhlasím	4	73	292	mírně souhlasím	4	61	244
někdy ano, někdy ne	3	97	291	někdy ano, někdy ne	3	101	303
spíše nesouhlasím	2	61	122	spíše nesouhlasím	2	65	130
silně nesouhlasím	1	23	23	silně nesouhlasím	1	45	45
		<b>272</b>	<b>818</b>			<b>306</b>	<b>892</b>

Poměrem vypočítaných hodnot ve druhém sloupci v oblasti suportivity a defenzivity jsme zjistili, že hranice SD koeficientu je 0,88. Nyní můžeme zjistit, jaký typ komunikač-

ního klimatu v základní škole vytváří třídní učitel. Poměrem hodnot ve třetím sloupci zjišťujeme, že koeficient SD je 0,92. Vzhledem k tomu, že koeficient SD převyšuje hranici základního koeficientu, hovoříme o převládajících suportivních prvcích v komunikačním chování třídního učitele.

Výsledky si znázorníme v tabulce, která obsahuje sloupec pro chlapce, dívky a všechny žáky ve třídě. Vypočítané aritmetické průměry v oblasti suportivity a defenzivity srovnáme s pásmem běžných hodnot a zjišťujeme, že výsledné hodnoty odpovídají běžným hodnotám.

Tabulka 5 Výpočet suportivity a defenzivity v základní škole č. 2

ZŠ - 2	Chlapci	Dívky	Všichni
N	8	26	34
<b>Supportivita</b>	<b>200</b>	<b>618</b>	<b>818</b>
průměr	25,0	23,8	24,1
směrodatná odchylka	61,9	118,8	137,5
medián	90	201	291
<b>Defenzivita</b>	<b>208</b>	<b>684</b>	<b>892</b>
průměr	26,0	26,3	26,2
směrodatná odchylka	64,3	131,5	145
medián	93	210	303

Tabulka 6 Pásmo běžných hodnot

	Supportivita	Defenzivita
Chlapci	16,84-30	22,76-33,46
Dívky	17,16-31,06	21,84-32,58
Všichni	17,03-30,65	22,21-32,93

V základní škole č. 3, která působí v Olomouckém kraji a jejíž kapacita je 850 dětí, se vyplňování dotazníků zúčastnilo celkem 34 žáků, z toho 15 chlapců a 19 dívek. Výsledné hodnoty z dotazníku jsme dosadili do tabulky a rozdělili na oblast suportivní a defenzivní.

Tabulka 7 Suportivní a defenzivní komunikační klima v základní škole č. 3

ZŠ - 3							
Supportivita				Defenzivita			
silně souhlasím	5	44	220	silně souhlasím	5	49	245
mírně souhlasím	4	74	296	mírně souhlasím	4	67	268

někdy ano, někdy ne	3	89	267	někdy ano, někdy ne	3	83	249
spíše nesouhlasím	2	42	84	spíše nesouhlasím	2	62	124
silně nesouhlasím	1	23	23	silně nesouhlasím	1	45	45
		<b>272</b>	<b>890</b>			<b>306</b>	<b>931</b>

Znovu si nejdříve ověříme, zda zaznamenané odpovědi žáků odpovídají hranici koeficientu SD a poměrem hodnot v druhém sloupci obou oblastí zjišťujeme, že hodnoty, které charakterizují sečtené odpovědi žáků, odpovídají hranici koeficientu SD.

Poměrem hodnot ve třetím sloupci v oblasti suportivity a defenzivity dostáváme výsledný SD koeficient, který má hodnotu 0,96. Srovnáním s hranicí SD koeficientu zjišťujeme, že výsledný koeficient hranici převyšuje a můžeme tak hovořit o převládajících suportivních prvcích v komunikačním chování třídního učitele.

Nyní si znázorníme jednotlivé výsledky v oblasti suportivity a defenzivity v tabulce a výsledné hodnoty porovnáme s tabulkou běžných hodnot. Porovnáním výsledků s běžnými hodnotami zjišťujeme, že výsledné hodnoty se pohybují v běžném pásmu.

*Tabulka 8 Výpočet suportivity a defenzivity v základní škole č. 3*

ZŠ - 3	Chlapci	Dívky	Všichni
N	15	19	34
<b>Supportivita</b>	<b>419</b>	<b>471</b>	<b>890</b>
průměr	27,9	24,8	26,2
směrodatná odchylka	103,5	99,8	149,6
medián	114	153	267
<b>Defenzivita</b>	<b>398</b>	<b>533</b>	<b>931</b>
průměr	26,5	28,1	27,4
směrodatná odchylka	98,3	112,9	156,5
medián	108	141	249

*Tabulka 9 Pásmo běžných hodnot*

	Supportivita	Defenzivita
Chlapci	16,84-30	22,76-33,46
Dívky	17,16-31,06	21,84-32,58
Všichni	17,03-30,65	22,21-32,93

Pokud si shrneme jednotlivé výsledky ve všech třech školách, můžeme hovořit o převládajících prvcích suportivního komunikačního klimatu, které je charakterizováno sdíleným citěním účastníků komunikace a efektivním nasloucháním jednoho druhému.

## 5.1 Analýza a interpretace vyhodnoceného dotazníku

Abychom mohli ověřit hypotézy, které jsme si stanovili před samotným výzkumem, rozdělili jsme si dotazníky do tří kategorií. První kategorii jsme si rozdělili na třídy, ve kterých působí třídní učitel muž a na třídy s třídní učitelkou ženou. Druhou kategorii jsme si rozdělili podle pohlaví žáků a třetí kategorii tvoří základní školy rozdělené podle celkové kapacity.

Nejdříve se zaměříme na srovnání výsledků typu komunikačního klimatu v závislosti na pohlaví třídního učitele. Výsledky ze všech tříd základních škol si rozdělíme na třídy s třídní učitelkou a na třídy s třídním učitelem. Výsledné hodnoty sečteme a poměrem zjistíme, jaký typ komunikačního klimatu vytváří třídní učitel a třídní učitelka.

Abychom mohli vypočítat výsledky v jednotlivých třídách základních škol, nejdříve si dosadíme číselné hodnoty do tabulky.

*Tabulka 10 Jaký typ komunikačního klimatu vytváří třídní učitelka?*

TŘÍDNÍ UČITELKA							
Suportivita				Defenzivita			
silně souhlasím	5	77	385	silně souhlasím	5	55	275
mírně souhlasím	4	112	448	mírně souhlasím	4	91	364
někdy ano, někdy ne	3	144	432	někdy ano, někdy ne	3	144	432
spíše nesouhlasím	2	75	150	spíše nesouhlasím	2	106	212
silně nesouhlasím	1	32	32	silně nesouhlasím	1	99	99
			<b>440</b>				<b>1447</b>
							<b>495</b>
							<b>1382</b>

*Tabulka 11 Jaký typ komunikačního klimatu vytváří třídní učitel?*

TŘÍDNÍ UČITEL							
Suportivita				Defenzivita			
silně souhlasím	5	69	345	silně souhlasím	5	90	450
mírně souhlasím	4	120	480	mírně souhlasím	4	114	456
někdy ano, někdy ne	3	148	444	někdy ano, někdy ne	3	169	507
spíše nesouhlasím	2	84	168	spíše nesouhlasím	2	97	194
silně nesouhlasím	1	51	51	silně nesouhlasím	1	61	61
			<b>472</b>				<b>1488</b>
							<b>531</b>
							<b>1668</b>

Do první tabulky jsme dosadili výsledky z dotazníků ze všech tříd s třídní učitelkou. Poměrem číselných hodnot ve třetím sloupci v oblasti suportivity a defenzivity dostáváme hodnotu 1,05. Vzhledem k tomu, že výsledná hodnota je vyšší než hranice SD koeficientu můžeme hovořit o převládajících suportivních prvcích v komunikačním chování třídní učitelky.

Ve druhé tabulce jsme si znázornili výsledky ze všech tříd s třídním učitelem. Poměrem získaných hodnot ve třetím sloupci jsme zjistili, že výsledná hodnota SD koeficientu je 0,89. Vzhledem k tomu, že výsledná hodnota koeficientu je těsně nad hranicí základního koeficientu, můžeme také hovořit o převládajících suportivních prvcích v komunikačním chování třídního učitele.

Srovnáním hodnot ve všech třech školách zjišťujeme, že třídní učitel i třídní učitelka vytváří spíše suportivní komunikační klima. Pokud se zaměříme na jednotlivé třídy, výsledné hodnoty již nejsou tak jednoznačné. Pro přesnější analýzu výsledků si nyní přiblížíme výsledné hodnoty v konkrétních třídách.

*Tabulka 12 Výsledné hodnoty v oblasti suportivity a defenzivity v jednotlivých třídách*

		Počet žáků	Suportivita	Defenzivita	Koeficient SD
ZŠ - 1	Třídní učitelka	22	658	527	<b>1,25</b>
	Třídní učitel	24	569	700	<b>0,81</b>
ZŠ - 2	Třídní učitelka	17	369	419	<b>0,88</b>
	Třídní učitel	17	449	473	<b>0,95</b>
ZŠ - 3	Třídní učitelka	16	420	436	<b>0,96</b>
	Třídní učitel	18	470	495	<b>0,95</b>

Podle výsledného SD koeficientu, který jsme získali poměrem hodnot v oblasti suportivity a defenzivity, zjišťujeme, že v základní škole č. 1 třídní učitelka jednoznačně vytváří spíše suportivní komunikační klima, koeficient SD 1,25 převyšuje hranici suportivity a defenzivity. Ve třídě s třídním učitelem převažuje spíše defenzivní komunikační klima. Výsledný koeficient SD 0,81 je nižší než hranice koeficientu SD 0,88.

V základní škole č. 2, ve třídě třídní učitelky, byla zjištěna hodnota SD koeficientu 0,88, což odpovídá hranici suportivity a defenzivity, a proto můžeme hovořit o

nevyhraněném komunikačním klimatu ve třídě třídní učitelky. Výsledný SD koeficient ve třídě třídního učitele převyšuje hranici SD koeficientu, a proto můžeme hovořit o převládajícím suportivním komunikačním klimatu.

Ve třídách základní školy č. 3 jsme zjistili, že třídní učitel i třídní učitelka vytváří spíše suportivní komunikační klima. V obou případech výsledná hodnota SD koeficientu převyšuje hranici suportivity a defenzivity.

Bližším zaměřením na jednotlivé třídy základních škol jsme zjistili, že třídní učitelky vytváří spíše suportivní komunikační klima, v jednom případě se vyskytlo klima nevyhraněné. U třídního učitele ve dvou případech převládá suportivní komunikační klima a u jednoho třídního učitele bylo zjištěno komunikační klima defenzivní.

Nyní se budeme zabývat výsledky v oblasti suportivity a defenzivity v závislosti na pohlaví žáků. Výsledky ze všech tří škol si dosadíme do tabulky, sečteme výsledné hodnoty a poměrem vypočítáme koeficient SD.

*Tabulka 13 Jak hodnotí komunikační klima ve třídě chlapci?*

CHLAPCI							
Suportivita				Defenzivita			
silně souhlasím	5	74	370	silně souhlasím	5	57	285
mírně souhlasím	4	91	364	mírně souhlasím	4	84	336
někdy ano, někdy ne	3	111	333	někdy ano, někdy ne	3	121	363
spíše nesouhlasím	2	50	100	spíše nesouhlasím	2	71	142
silně nesouhlasím	1	26	26	silně nesouhlasím	1	63	63
			<b>352</b>				<b>1193</b>
							<b>396</b>
							<b>1189</b>

*Tabulka 14 Jak hodnotí komunikační klima ve třídě dívky?*

DÍVKY							
Suportivita				Defenzivita			
silně souhlasím	5	72	360	silně souhlasím	5	88	440
mírně souhlasím	4	141	564	mírně souhlasím	4	121	484
někdy ano, někdy ne	3	181	543	někdy ano, někdy ne	3	192	576
spíše nesouhlasím	2	109	218	spíše nesouhlasím	2	132	264
silně nesouhlasím	1	57	57	silně nesouhlasím	1	97	97
			<b>560</b>				<b>1742</b>
							<b>630</b>
							<b>1861</b>

Na základě vypočítaného koeficientu SD zjistíme, že u chlapců je výsledek 1,00 a u dívek 0,94. Podle výsledného koeficientu můžeme hovořit o tom, že chlapci i dívky v dotazníku uváděli, že třídní učitel vytváří spíše suportivní komunikační klima.

Pokud se zaměříme na jednotlivé třídy, zjistíme, že výsledné hodnoty SD koeficientu jsou v některých třídách u chlapců i dívek rozdílné.

Tabulka 15 Výsledné hodnoty v oblasti suportivity a defenzivity u chlapců a dívek

			Počet žáků	Supportivita	Defenzivita	Koeficient SD
<b>zŠ - 1</b>	Žena	Chlapci	11	332	286	<b>1,16</b>
		Dívky	11	326	241	<b>1,35</b>
	Muž	Chlapci	10	242	297	<b>0,81</b>
		Dívky	14	327	403	<b>0,81</b>

			Počet žáků	Supportivita	Defenzivita	Koeficient SD
<b>zŠ - 2</b>	Žena	Chlapci	4	92	99	<b>0,93</b>
		Dívky	13	277	320	<b>0,87</b>
	Muž	Chlapci	4	108	109	<b>0,99</b>
		Dívky	13	341	364	<b>0,94</b>

			Počet žáků	Supportivita	Defenzivita	Koeficient SD
<b>zŠ - 3</b>	Žena	Chlapci	6	164	172	<b>0,95</b>
		Dívky	10	256	264	<b>0,97</b>
	Muž	Chlapci	9	255	226	<b>1,13</b>
		Dívky	9	215	269	<b>0,80</b>

V základní škole č. 1, ve třídě třídní učitelky, chlapci i dívky odpovídali na otázky v dotazníku podobným způsobem. V obou případech je výsledná hodnota SD koeficientu vyšší než hranice suportivity a defenzivity. U chlapců je hodnota SD koeficientu 1,16 a u dívek 1,35. Můžeme tak hovořit o tom, že ve třídě třídní učitelky v základní škole č. 1, chlapci i dívky vnímají spíše suportivní komunikační klima ve třídě.

Jiná situace je ve stejné škole ve třídě třídního učitele. Chlapci i dívky odpovídali shodně a výsledná hodnota SD koeficientu je u chlapců i dívek 0,81. Žáci na základě od-

povědí v dotazníku hodnotí svého třídního učitele z hlediska komunikačního klimatu spíše defenzivně a můžeme tak hovořit o defenzivním komunikačním klimatu ve třídě třídního učitele.

V základní škole č. 2, ve třídě třídní učitelky, chlapci i dívky odpovídali na otázky v dotazníku rozdílným způsobem. Podle vypočítaného SD koeficientu jsme zjistili, že podle chlapců vytváří třídní učitelka spíše suportivní komunikační klima a podle dívek vytváří spíše defenzivní komunikační klima. Koeficient SD u chlapců je 0,93 a u dívek je 0,87.

Ve druhé třídě základní školy č. 2, tedy ve třídě třídního učitele, chlapci i dívky vnímají spíše suportivní komunikační klima ve třídě. Hodnota SD koeficientu u chlapců je 0,99 a u dívek je 0,94.

V základní škole č. 3, ve třídě s třídní učitelkou, jsou získané hodnoty SD koeficientu u chlapců i dívek také podobné. V obou případech bylo zjištěno suportivní komunikační klima. Hodnota SD koeficientu u chlapců je 0,95 a u dívek je 0,97.

Ve druhé třídě základní školy č. 3, ve třídě s třídním učitelem, jsme získali zcela odlišné hodnoty. U chlapců činí hodnota SD koeficientu 1,13 a u dívek je hodnota SD koeficientu 0,80. Podle chlapců je ve třídě suportivní komunikační klima a podle dívek je ve třídě spíše defenzivní komunikační klima. Rozdílnost hodnot v jedné třídě může být dána například tím, k chlapcům třídní učitel přistupuje jinak než k dívkám.

Nyní se zaměříme na výsledky v oblasti suportivity a defenzivity v závislosti na velikosti školy. Pro výzkum jsme si vybrali dvě školy s menší kapacitou a jednu školu s větší kapacitou. Dosazením číselných hodnot a poměrem suportivity a defenzivity zjistíme, zda velikost školy souvisí s hodnocením komunikačního klimatu.

Základní škola č. 1 a 2 mají srovnatelnou kapacitu 550 dětí a základní škola č. 3 má kapacitu 850 dětí. K porovnání výsledků v oblasti suportivity a defenzivity v jednotlivých školách se budeme zabývat výslednými hodnotami SD koeficientu souhrnně vždy za obě třídy v základních školách. Podle výsledků výzkumu v jednotlivých školách, jsme zjistili, že třídní učitelé a třídní učitelky vytvářejí spíše suportivní komunikační klima. Výsledky SD koeficientu ve školách převyšují základní hodnotu koeficientu.

V základní škole č. 1 je výsledná hodnota SD koeficientu 1,00, v základní škole č. 2 je SD koeficient 0,92 a v základní škole č. 3 činí hodnota SD koeficientu 0,96. Všechny tři hodnoty SD koeficientu významně převyšují základní hranici suportivity a defenzivity.



## 5.2 Ověření hypotéz

K ověření hypotézy, zda typ komunikačního klimatu závisí nebo nezávisí na pohlaví třídního učitele, použijeme statistický test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

Nejdříve si vytvoříme dvě tabulky. Do jedné dosadíme výsledné hodnoty v oblasti suportivity a defenzivity u třídního učitele muže a třídní učitelky ženy. Do druhé tabulky dosadíme očekávané četnosti a před samotným testováním si nejdříve zformulujeme nulovou a alternativní hypotézu.

**H<sub>0</sub>**: Typ komunikačního klimatu nezávisí na pohlaví třídního učitele.

**H<sub>A</sub>**: Typ komunikačního klimatu závisí na pohlaví třídního učitele.

*Tabulka 16 Výpočet testu nezávislosti k porovnání rozdílů u muže a ženy*

	SUPPORTIVITA	DEFENZIVITA	
MUŽI	1488	1668	3156
ŽENY	1447	1382	2829
	2935	3050	5985

	SUPPORTIVITA	DEFENZIVITA	
MUŽI	1548	1608	3156
ŽENY	1387	1442	2829
	2935	3050	5985

$$\chi^2 = \frac{(1488 - 1548)^2}{1548} + \frac{(1668 - 1608)^2}{1608} + \frac{(1447 - 1387)^2}{1387} + \frac{(1382 - 1442)^2}{1442}$$

$$\chi^2 = 9,67$$

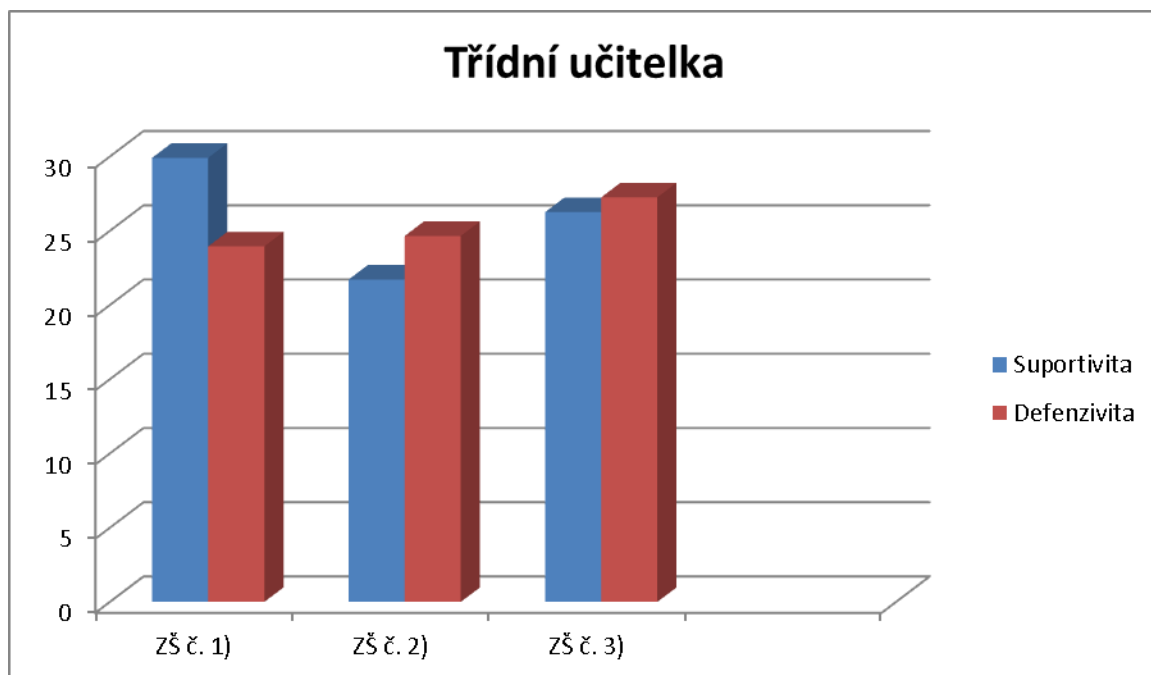
$$\chi^2(0,05) = 3,84$$

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší, a proto můžeme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu. Mezi typem komunikačního klimatu vytvářeného třídní učitelkou ženou a třídním učitelem mužem je statisticky významný rozdíl.

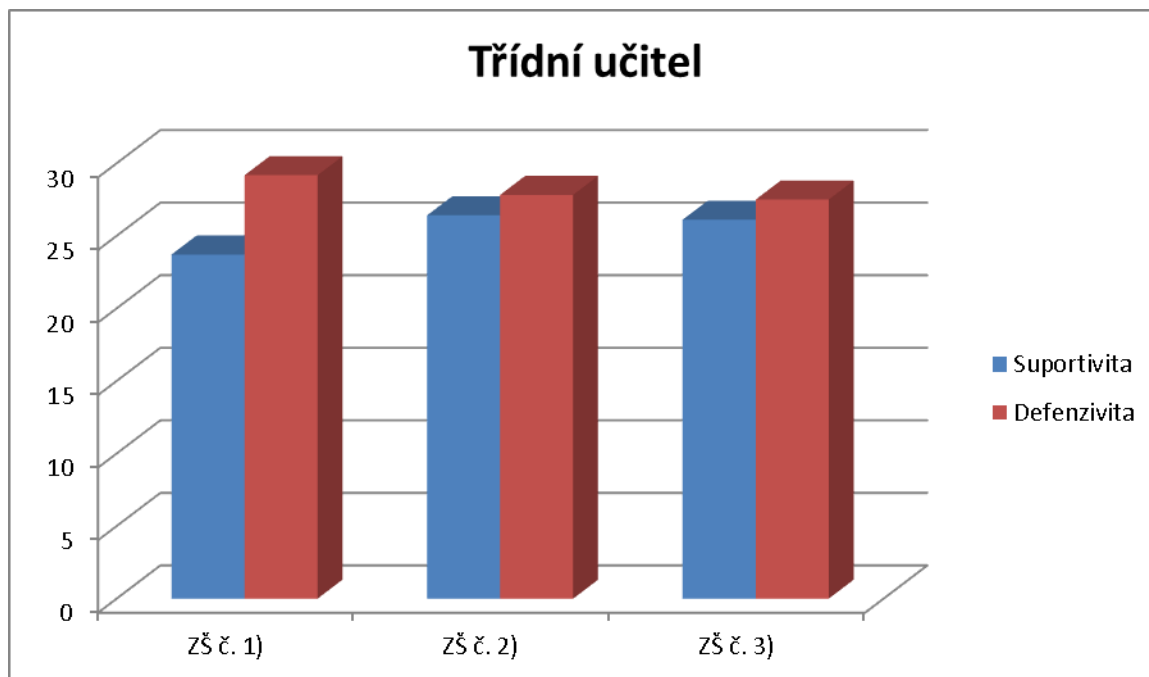
Testem nezávislosti bylo prokázáno, že posuzování typu komunikačního klimatu ve třídě s třídním učitelem mužem a ve třídě s třídní učitelkou ženou je odlišné.

Nyní si graficky znázorníme výsledky v oblasti suportivity a defenzivity ve třídách s třídní učitelkou a ve třídách s třídním učitelem. V grafu jsou zaznamenány výsledky ze všech tří škol.

*Graf 1 Srovnání dvou typů komunikačního klimatu u třídní učitelky*



Graf 2 Srovnání dvou typů komunikačního klimatu u třídního učitele



Pokud srovnáme oba grafy, můžeme se přesvědčit o tom, že v grafu č. 1) více převažují suportivní prvky komunikačního chování ve třídě třídní učitelky než v grafu č. 2), který zobrazuje typ komunikačního klimatu ve třídě s třídním učitelem.

Na základě výsledků v dotazníku a také podle výsledku testu nezávislosti můžeme hovořit o tom, že v našem výzkumu se prokázalo, že ve třídách s třídní učitelkou výrazně více převažuje suportivní typ komunikačního klimatu než ve třídách, kde je třídním učitelem muž.

K ověření hypotézy, zda v posuzování komunikačního klimatu nejsou rozdíly mezi chlapci a dívkami, použijeme test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku a zformulujeme si nulovou a alternativní hypotézu. Dosadíme výsledné hodnoty v oblasti suportivity a defenzivity do tabulky a vypočítáme očekávané četnosti.

**H<sub>0</sub>**: V posuzování komunikačního klimatu nejsou rozdíly mezi chlapci a dívkami.

**H<sub>A</sub>**: Posuzování komunikačního klimatu je u chlapců a dívek rozdílné.

Tabulka 17 Výpočet testu nezávislosti k porovnání rozdílů u chlapců a dívek

CHLAPCI	1193	1189	2382
DÍVKY	1742	1861	3603
	2935	3050	5985

	SUPPORTIVITA	DEFENZIVITA	
CHLAPCI	1168	1214	2382
DÍVKY	1767	1836	3603
	2935	3050	5985

$$\chi^2 = \frac{(1193 - 1168)^2}{1168} + \frac{(1189 - 1214)^2}{1214} + \frac{(1742 - 1767)^2}{1767} + \frac{(1861 - 1836)^2}{1836}$$

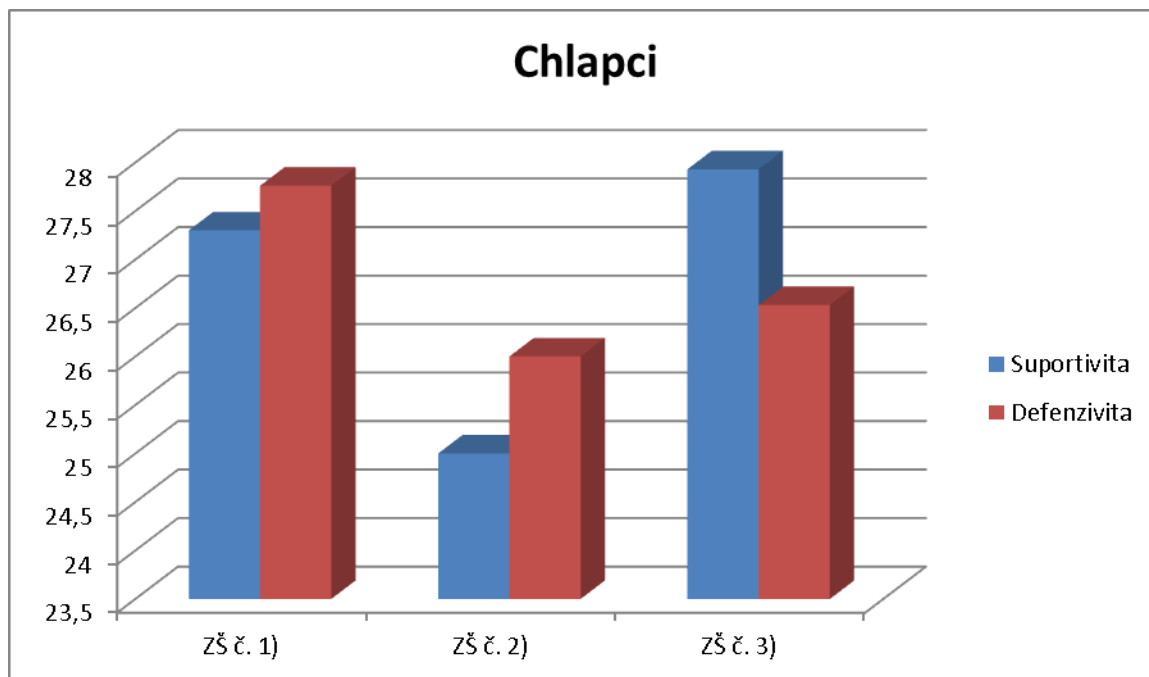
$$\chi^2 = 1,74$$

$$\chi^2(0,05) = 3,84$$

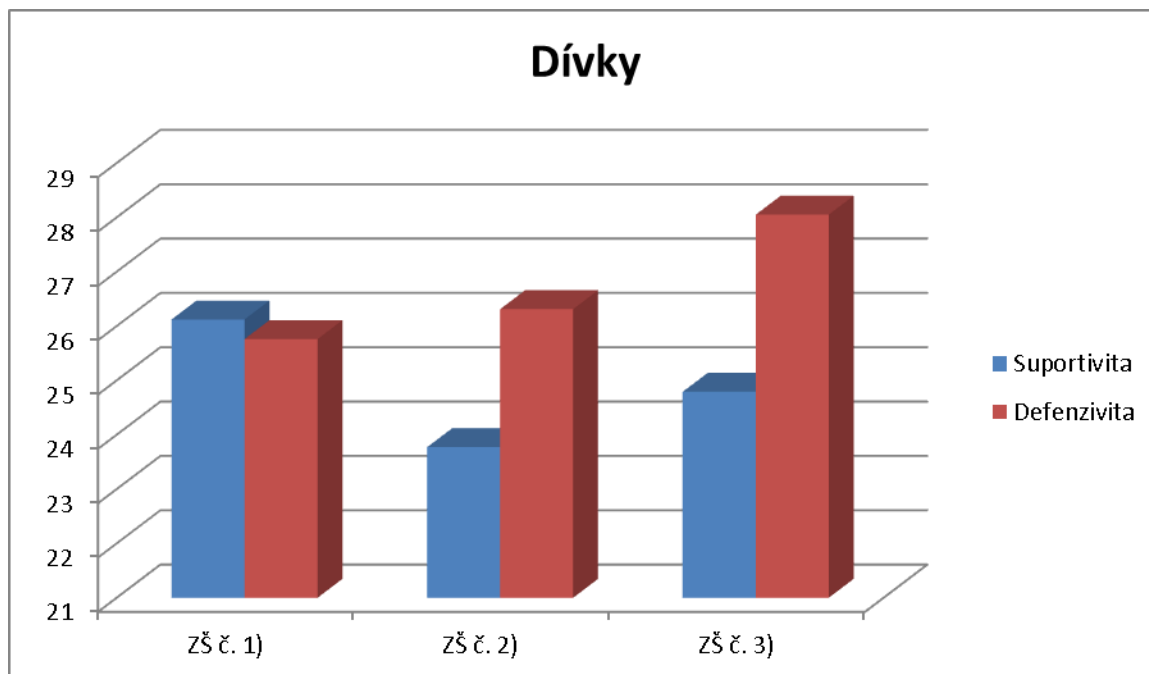
Na základě výpočtu zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, a proto přijímáme nulovou hypotézu. Rozdíl v posuzování komunikačního klimatu mezi chlapci a dívkami není statisticky významný. Chlapci i dívky vnímají komunikační klima ve třídě podobně.

Pro srovnání si výsledky v oblasti suportivity a defenzivity u chlapců a dívek graficky znázorníme.

Graf 3 Srovnání dvou typů komunikačního klimatu u chlapců



Graf 4 Srovnání dvou typů komunikačního klimatu u dívek



K ověření hypotézy, zda posuzování typu komunikačního klimatu závisí na velikosti školy, si vybereme dvě základní školy. Základní školu č. 1 s kapacitou 550 dětí a základní školu č. 3 s kapacitou 850 dětí. Pro výpočet použijeme test nezávislosti chí-kvadrát pro

čtyřpolní tabulku. Zformulujeme si nulovou a alternativní hypotézu a výsledky z dotazníkového šetření zaznamenáme do tabulky. Do druhé tabulky si dosadíme očekávané četnosti a vypočítáme hodnotu testového kritéria.

**H<sub>0</sub>**: Posuzování komunikačního klimatu nezávisí na velikosti školy.

**H<sub>A</sub>**: Posuzování komunikačního klimatu závisí na velikosti školy.

Tabulka 18 Výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát k porovnání základních škol

	SUPPORTIVITA	DEFENZIVITA	
ZŠ - 1	1227	1227	2454
ZŠ - 3	890	931	1821
	2117	2158	4275

	SUPPORTIVITA	DEFENZIVITA	
ZŠ - 1	1215	1239	2454
ZŠ - 3	902	919	1821
	2117	2158	4275

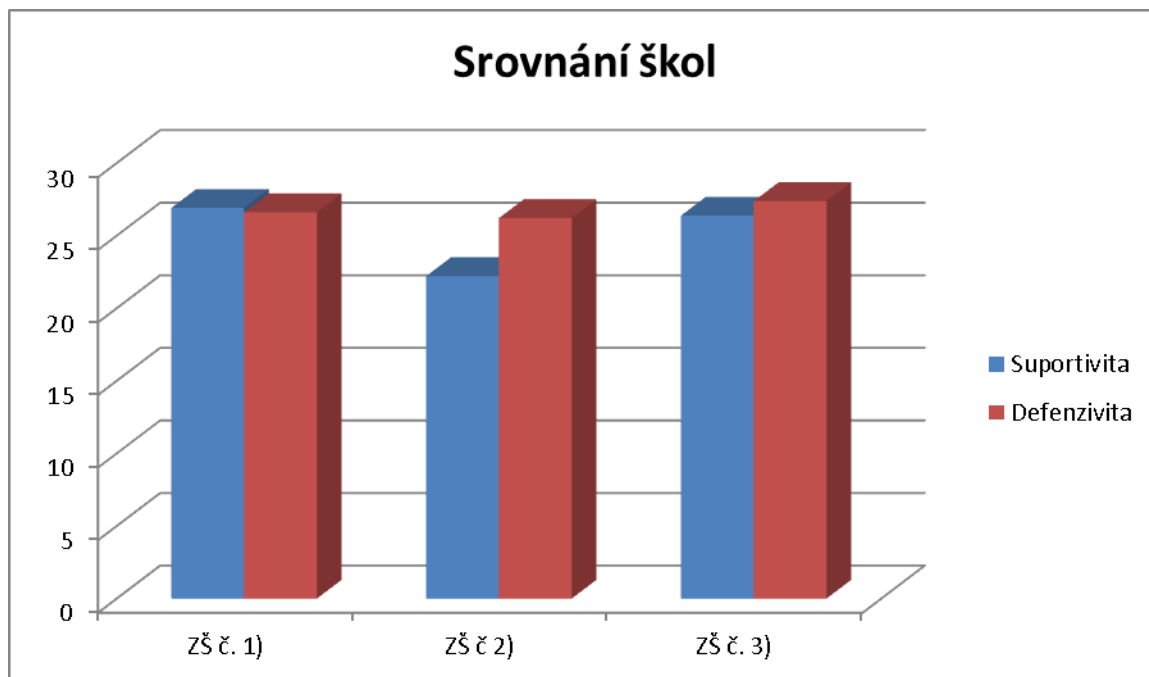
$$\chi^2 = \frac{(1227 - 1215)^2}{1215} + \frac{(1227 - 1239)^2}{1239} + \frac{(890 - 902)^2}{902} + \frac{(931 - 919)^2}{919}$$

$$\chi^2 = 0,56$$

$$\chi^2(0,05) = 3,84$$

Dosazením číselných hodnot do vzorce zjišťujeme, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota a proto přijímáme nulovou hypotézu. Můžeme tedy předpokládat, že posuzování komunikačního klimatu není ovlivněno velikostí školy. Pro srovnání si graficky znázorníme posuzování typu komunikačního klimatu ve všech třech základních školách.

Graf 5 Srovnání dvou typů komunikačního klimatu u základních škol



Při ověřování hypotéz jsme došli k závěru, že chlapci i dívky posuzují komunikační klima ve třídě většinou podobným způsobem. Rozdíl ve vytváření typu komunikačního klimatu nacházíme u třídního učitele muže a u třídní učitelky ženy. Ženám v roli třídní učitelky se daří lépe vytvářet suportivní komunikační klima než mužům. Z hlediska velikosti školy nebyly zjištěny žádné rozdíly v posuzování komunikačního klimatu.

### 5.3 Vyhodnocení vlastností třídního učitele

Nyní se budeme zabývat druhou částí výzkumného šetření. Součástí dotazníku, který byl rozdán žákům ve třídách, byl také výčet šestnácti vlastností osobnosti. Žáci měli za úkol označit vždy jednu z protikladných vlastností osobnosti, které nejlépe charakterizují třídního učitele nebo třídní učitelku.

V některých třídách většina žáků vyplnila dotazníky správně podle instrukcí, ale někteří žáci označili pouze některé vlastnosti nebo označili obě protikladné vlastnosti. V rámci realizace třídění získaných dat použijeme pouze správně vyplněné dotazníky v oblasti označených vlastností třídního učitele.

Vlastnosti osobnosti, které jsme použili v dotazníku, jsme si rozdělili do čtyř hlavních dimenzí, o kterých si myslíme, že jsou v učitelské profesi důležité. Při určování hlavních oblastí jsme vycházeli mimo jiné z Eysenckova faktorového modelu extraverte - intro-

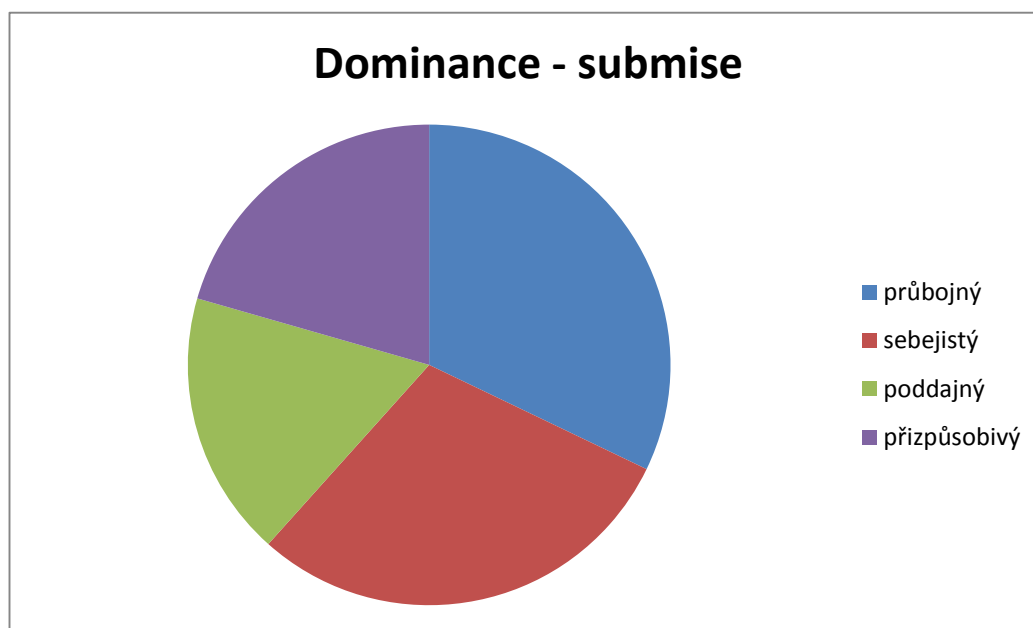
verze a emoční stability - lability. Dále jsme použili z Learyho interpersonální diagnózy dimenzi dominance-submise a přívětivost (důvěryhodnost) z teorie osobnosti Big Five (Smékal, 2002). Pro každou oblast jsme zvolili vždy dvě vlastnosti, které ji charakterizují, a dvě protikladné vlastnosti osobnosti.

Tabulka 19 Hlavní oblasti vlastností osobnosti třídního učitele

Dominance		Submise	
průbojný	sebejistý	poddajný	přizpůsobivý
Extraverze		Introverze	
společenský	mnohmluvný	samotářský	tichý
Stabilita		Labilita	
klidný	umí se ovládnout	plný obav	snadno se rozruší
Důvěryhodný učitel		Nedůvěryhodný učitel	
chápavý	tolerantní	tyranský	vztahovačný

Vlastnosti třídního učitele jsme v dotazníku uspořádali do dvou sloupců, aby vždy protikladné vlastnosti vytvářely dvojici. Máme-li zkoumat, zda vlastnosti třídního učitele, které žáci v dotazníku označili, odpovídají typu komunikačního klimatu ve třídě, nejdříve si výsledné hodnoty v jednotlivých školách sečteme a graficky znázorníme.

Graf 6 Srovnání vlastností osobnosti v oblasti dominance – submise





V grafickém znázornění oblasti dominance – submise vidíme, že žáci všech tří zkoumaných škol označili převážně vlastnosti průbojný a sebejistý, které charakterizují dominantního třídního učitele.

Dotazníky správně vyplnilo celkem 56 žáků z celkových 114 respondentů. 58 žáků vlastnosti třídního učitele neoznačilo nebo označilo obě možnosti z protikladných vlastností.

Vyjádříme-li si výsledné hodnoty v procentech, zjišťujeme, že 32,1% žáků třídního učitele označilo za průbojného, 29,5% žáků hodnotí svého učitele jako sebejistého, 20,5% žáků označilo třídního učitele za přizpůsobivého a 17,9% žáků uvádí z možného výběru možnost poddajný.

Pro vyhodnocení vztahu mezi vlastnostmi třídního učitele a typem komunikačního klimatu vycházíme z toho, že dominantní vlastnosti třídního učitele, průbojný a sebejistý, charakterizují spíše suportivní komunikační klima a submisivní vlastnosti třídního učitele, poddajný a přizpůsobivý, charakterizují spíše defenzivní komunikační klima.

Žáci, kteří označili u svého třídního učitele dominantní vlastnosti třídního učitele, tvoří 61,6% a žáci, kteří označili submisivní vlastnosti třídního učitele, tvoří 38,4%. Abychom mohli porovnat výsledné hodnoty s typem komunikačního klimatu, uvedeme si nyní procentuální výsledky v oblasti suportivity a defenzivity.

Dotazník obsahuje 17 tvrzení, z nichž 8 odpovědí charakterizuje suportivní komunikační klima a 9 odpovědí charakterizuje klima defenzivní. Pokud bychom měli vyjádřit suportivitu v procentech, nejdříve si určíme 100%. V dotazníku žáci vybírali z 8 odpovědí na pětipoložkové škále. Vycházíme tedy z toho, že nejlepším výsledkem v oblasti suportivity je u jednoho žáka hodnota 40. Pokud vynásobíme 8 odpovědí položkou 5, zjistíme, že hodnota 40 je pro nás 100% pro oblast suportivity. Defenzivní komunikační klima v dotazníku tvoří 9 odpovědí na pětipoložkové škále. Pro oblast defenzivity je 100% hodnota 45.

Výsledná hodnota v oblasti suportivity u všech žáků je 2935 a v oblasti defenzivity je 3050. Dotazník vyplnilo celkem 114 žáků. Pro procentuální vyjádření typu komunikačního klimatu použijeme aritmetický průměr. Pro oblast suportivity je aritmetický průměr 25,75 a pro oblast defenzivity je průměr 26,75.

Suportivní komunikační klima vyjádřené v procentech tedy tvoří 64,4% a defenzivní komunikační klima tvoří 59,4% z celkových 100%.

Nyní můžeme porovnat výsledky typu komunikačního klimatu s výsledky označených vlastností třídního učitele. Suportivní komunikační klima tvoří 64,4% a dominantní vlastnosti třídního učitele tvoří 61,6%. Vlastnosti průbojný a sebejistý, které žáci převážně v dotazníku zvolili, odpovídají suportivnímu komunikačnímu klimatu, a můžeme hovořit o tom, že tyto vlastnosti třídního učitele odpovídají typu komunikačního klimatu.

Oblast defenzivity tvoří 59,4% a submisivní vlastnosti třídního učitele tvoří 38,4%. Submisivní vlastnosti, poddajný a přizpůsobivý, spíše odpovídají defenzivnímu komunikačnímu klimatu. Obě oblasti, jak oblast defenzivity, tak i oblast submisivních vlastností tvoří menší část z celku a tak můžeme hovořit o podobné tendenci.

Nyní si porovnáme vlastnosti třídního učitele s typem komunikačního klimatu v jednotlivých třídách základních škol. Pro přehlednost si hodnoty v oblasti suportivního a defenzivního komunikačního klimatu dosadíme do tabulky, která je rozdělena na jednotlivé třídy základních škol. Tabulka je rozdělena do čtyř sloupců. V prvním sloupci je počet žáků ve třídě, v druhém sloupci je hodnota aritmetického průměru v oblasti suportivity, ve třetím sloupci je vyjádřen aritmetický průměr v oblasti defenzivity a ve čtvrtém sloupci je hodnota SD koeficientu.

Tabulka 20 Výsledné hodnoty v oblasti suportivity a defenzivity

		Počet žáků	Suportivita	Defenzivita	Koeficient SD
ZŠ - 1	Třídní učitelka	22	29,9	24,0	1,25
	Třídní učitel	24	23,7	29,2	0,81
ZŠ - 2	Třídní učitelka	17	21,7	24,6	0,88
	Třídní učitel	17	26,4	27,8	0,95
ZŠ - 3	Třídní učitelka	16	26,3	27,3	0,96
	Třídní učitel	18	26,1	27,5	0,95

V následující tabulce si znázorníme hodnoty v oblasti suportivity a defenzivity v procentech. Srovnáme-li hodnoty s vypočítaným SD koeficientem, zjišťujeme, že pokud je ve třídě suportivní komunikační klima, v oblasti suportivity vychází vyšší procentuální hodnota a pokud je ve třídě komunikační klima defenzivní, jsou vyšší procentuální hod-

noty v oblasti defenzivity. Pro oblast suportivity je 100% hodnota 40 a pro oblast defenzivity je 100% hodnota 45.

Tabulka 21 Výsledné hodnoty v oblasti suportivity a defenzivity v procentech

		Počet žáků	Supportivita	Defenzivita	Koeficient SD
ZŠ - 1	Třídní učitelka	22	74,8%	53,0%	1,25
	Třídní učitel	24	59,0%	64,9%	0,81
ZŠ - 2	Třídní učitelka	17	54,3%	54,7%	0,88
	Třídní učitel	17	66,0%	61,8%	0,95
ZŠ - 3	Třídní učitelka	16	65,8%	60,7%	0,96
	Třídní učitel	18	65,0%	61,0%	0,95

Nyní si do tabulky dosadíme hodnoty v jednotlivých třídách základních škol v oblasti dominance – submise. Dotazník vyplnilo celkem 56 žáků z celkových 114 respondentů. Počet žáků, kteří označili vlastnosti osobnosti třídního učitele v jednotlivých třídách, je uveden v tabulce.

Tabulka 22 Výsledné hodnoty v oblasti dominance – submise

		Počet žáků	Dominance		Submise	
			Průbojný	Sebejistý	Poddajný	Přizpůsobivý
ZŠ - 1	Třídní učitelka	17	13	7	4	10
	Třídní učitel	8	7	6	1	2
ZŠ - 2	Třídní učitelka	15	1	7	14	8
	Třídní učitel	8	8	7	0	1
ZŠ - 3	Třídní učitelka	2	2	0	0	2
	Třídní učitel	6	5	6	1	0

Abychom mohli porovnat typ komunikačního klimatu s vlastnostmi osobnosti třídního učitele, vyjádříme si hodnoty pro oblast dominance – submise v procentech. Výsledné hodnoty si dosadíme do tabulky a porovnáme s tabulkou pro oblast suportivity a defenzivity.

Tabulka 23 Výsledné hodnoty v oblasti dominance – submise v procentech

		Počet žáků	Dominance	Submise
ZŠ - 1	Třídní učitelka	17	58,8%	41,2%
	Třídní učitel	8	81,2%	18,8%
ZŠ - 2	Třídní učitelka	15	26,6%	73,4%
	Třídní učitel	8	93,8%	6,2%
ZŠ - 3	Třídní učitelka	6	91,7%	8,3%
	Třídní učitel	2	50,0%	50,0%

Tabulka 24 K porovnání s typem komunikačního klimatu

		Počet žáků	Suportivita	Defenzivita
ZŠ - 1	Třídní učitelka	22	74,8%	53,0%
	Třídní učitel	24	59,0%	64,9%
ZŠ - 2	Třídní učitelka	17	54,3%	54,7%
	Třídní učitel	17	66,0%	61,8%
ZŠ - 3	Třídní učitelka	16	65,8%	60,7%
	Třídní učitel	18	65,0%	61,0%

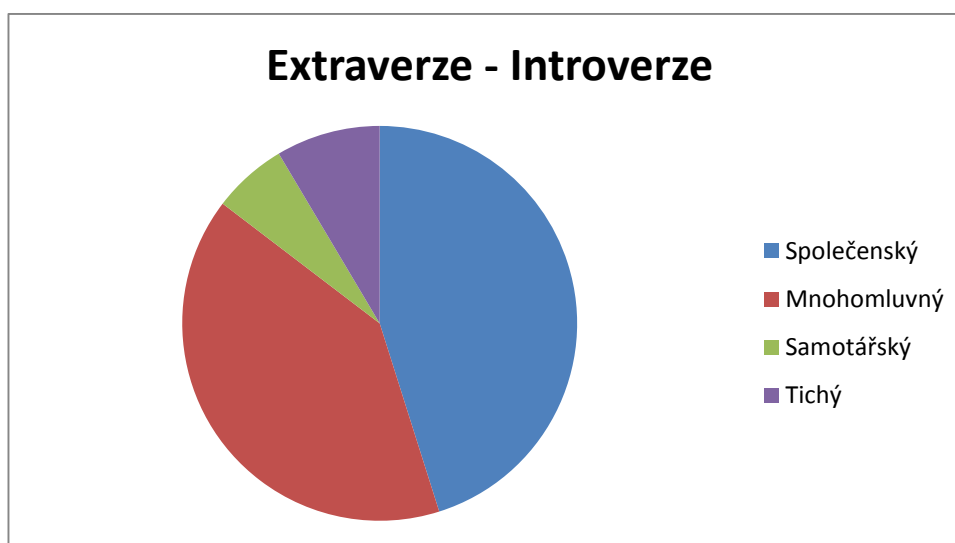
Porovnáním hodnot v jednotlivých třídách zjišťujeme, že žáci většinou označili dominantní vlastnosti třídního učitele. Máme-li srovnat vlastnosti osobnosti s výsledným typem komunikačního klimatu, budeme vycházet z toho, že dominantní vlastnosti osobnosti odpovídají spíše suportivnímu komunikačnímu klimatu a submisivní vlastnosti osobnosti odpovídají spíše defenzivnímu komunikačnímu klimatu. Není to však tak jednoznačné. Ve třídě s třídním učitelem v základní škole č. 1, bylo zjištěno defenzivní komunikační klima a pro oblast dominance – submise, byly voleny jednoznačně dominantní vlastnosti osobnosti třídního učitele, průbojný a sebejistý. Tato skutečnost může vypovídat o tom, že dominantní chování třídního učitele je nepřiměřené, což může vypovídat o defenzivním komunikačním klimatu.

V ostatních případech označené vlastnosti třídního učitele odpovídají výslednému typu komunikačního klimatu. Ve třídách se suportivním komunikačním klimatem žáci označovali převážně dominantní vlastnosti třídního učitele, průbojný a sebejistý, a ve třídě

třídní učitelky v základní škole č. 2, kde je výsledné klima nevyhraněné, žáci označili většinou submisivní vlastnosti třídního učitele, poddajný a přizpůsobivý.

Nyní graficky znázorníme druhou oblast vyjadřující míru otevřenosti třídního učitele. Jedná se o oblast extraverze a introverze s vlastnostmi osobnosti, které tuto oblast charakterizují. Dotazník správně vyplnilo celkem 71 žáků z celkových 114 respondentů. 43 žáků vlastnosti neoznačilo nebo označilo obě protikladné varianty.

*Graf 7 Srovnání vlastností osobnosti v oblasti extraverze - introverze*



Již z grafického znázornění je zřejmé, že žáci převážně volili extravertní vlastnosti třídního učitele, kterými jsou vlastnosti společenský a mnohomluvný. Vyjádříme-li si zvolené vlastnosti procentuálně, zjišťujeme, že společenského třídního učitele zvolilo 43% žáků, mnohomluvného třídního učitele označilo 40% žáků, samotářského třídního učitele uvedlo 7% žáků a tichého 10% žáků.

Sečteme-li výsledky v jednotlivých oblastech zjišťujeme, že oblast extraverze tvoří 83% a oblast introverze tvoří 17%. Při porovnání vlastností s typem komunikačního klimatu vycházíme z toho, že extravertní vlastnosti třídního učitele odpovídají suportivnímu komunikačnímu klimatu.

Srovnáme-li výsledky v oblasti suportivity a defenzivity s vlastnostmi osobnosti, můžeme hovořit o podobné tendenci. Suportivní komunikační klima tvoří 64,4% a defenzivní komunikační klima tvoří 59,4%.

Oblast extraverze mnohem výrazněji převyšuje oblast introverze než je tomu u oblasti suportivity a defenzivity.

Pro srovnání výsledných hodnot v oblasti extraverze – introverze s typem komunikačního klimatu v jednotlivých třídách, si nejdříve označené vlastnosti osobnosti dosadíme do tabulky. Počet žáků v jednotlivých třídách je uveden v tabulce, která je rozdělena podle jednotlivých vlastností.

Tabulka 25 Výsledné hodnoty v oblasti extraverze – introverze

		Počet žáků	Extraverze		Introverze	
			Společenský	Mnohomluvný	Samotářský	Tichý
ZŠ - 1	Třídní učitelka	17	17	17	0	0
	Třídní učitel	15	15	15	0	0
ZŠ - 2	Třídní učitelka	17	11	3	6	14
	Třídní učitel	11	9	11	2	0
ZŠ - 3	Třídní učitelka	3	3	3	0	0
	Třídní učitel	8	6	8	2	0

K tomu, abychom mohli porovnat jednotlivé oblasti s typem komunikačního klimatu, vyjádříme si počet označených vlastností třídního učitele v procentech a hodnoty dosadíme pro přehlednost do tabulky.

Tabulka 26 Výsledné hodnoty v oblasti extraverze – introverze v procentech

		Počet žáků	Extraverze	Introverze
ZŠ - 1	Třídní učitelka	17	100,0%	0,0%
	Třídní učitel	15	100,0%	0,0%
ZŠ - 2	Třídní učitelka	17	41,2%	58,8%
	Třídní učitel	11	90,9%	9,1%
ZŠ - 3	Třídní učitelka	3	100,0%	0,0%
	Třídní učitel	8	87,5%	12,5%

Podle výsledných hodnot zjišťujeme, že v některých třídách žáci označili jednoznačně extravertní vlastnosti u třídního učitele. K porovnání procentuální hodnoty s typem

komunikačního klimatu si znovu zobrazíme tabulku s výslednými hodnotami v oblasti suportivity a defenzivity.

Tabulka 27 K porovnání s typem komunikačního klimatu

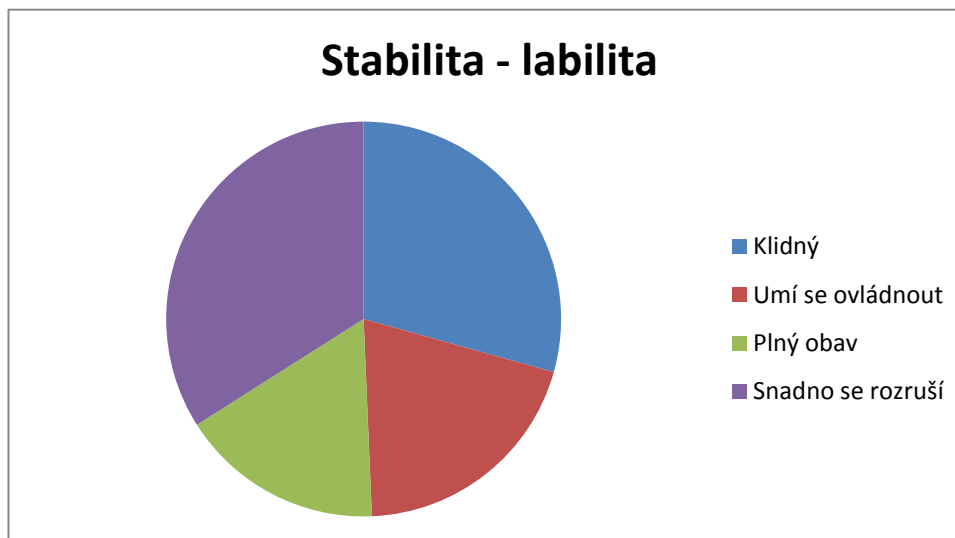
		Počet žáků	Supportivita	Defenzivita
ZŠ - 1	Třídní učitelka	22	74,8%	53,0%
	Třídní učitel	24	59,0%	64,9%
ZŠ - 2	Třídní učitelka	17	54,3%	54,7%
	Třídní učitel	17	66,0%	61,8%
ZŠ - 3	Třídní učitelka	16	65,8%	60,7%
	Třídní učitel	18	65,0%	61,0%

Pokud vycházíme z toho, že extravertní vlastnosti osobnosti odpovídají spíše suportivnímu komunikačnímu klimatu, opět ve třídě s třídním učitelem v základní škole č. 1, dochází k opačné tendenci. Defenzivní komunikační klima, které bylo ve třídě zjištěno, příliš neodpovídá odpovědím žáků pro oblast extraverze – introverze.

V ostatních případech označené vlastnosti třídního učitele odpovídají výslednému typu komunikačního klimatu. Ve třídách se suportivním komunikačním klimatem žáci volili většinou extravertní vlastnosti třídního učitele, společenský a mnohmluvný. Ve třídě třídní učitelky v základní škole č. 2, kde je výsledným typem nevyhraněné komunikační klima, žáci převážně volili introvertní vlastnosti třídního učitele, samotářský a tichý.

Nyní si přiblížíme třetí oblast charakterizující klidného a vyrovnaného třídního učitele nebo naopak třídního učitele, který se snadno rozruší. Dotazníky vyplnilo celkem 59 žáků z celkových 114 respondentů. 55 žáků dotazník nevyplnilo správným způsobem. Vycházíme tedy z počtu 59 správně vyplněných dotazníků.

Graf 8 Srovnání vlastností osobnosti v oblasti stabilita - labilita



Na základě grafického znázornění můžeme usuzovat, že žáci volili převážně stabilní vlastnosti třídního učitele, které byly v dotazníku uvedeny jako klidný třídní učitel a učitel, který se umí ovládnout. Menší část žáků volilo labilního třídního učitele a volilo z vlastností třídního učitele, který je plný obav a snadno se rozruší.

Pokud si výsledné hodnoty vyjádříme v procentech, zjistíme, že za klidného považují svého třídního učitele 32,2% žáků, možnost, který se umí ovládnout, volilo celkem 23,7% žáků, 17,8% označilo variantu, který je plný obav a 26,3% označilo z nabízeného výběru možnost, který se snadno rozruší.

Oblast stability tvoří 55,9% a oblast lability tvoří 44,1%. Vycházíme z toho, že oblast stability odpovídá suportivnímu komunikačnímu klimatu, které vytváří 64,4%, a oblast lability odpovídá defenzivnímu komunikačnímu klimatu, které vytváří 59,4%.

Srovnáme-li oblast stability a lability s typem komunikačního klimatu, můžeme hovořit o podobné tendenci v tom, že žáci převážně volili stabilní vlastnosti osobnosti, které odpovídají suportivnímu komunikačnímu klimatu a méně žáků volilo labilní vlastnosti osobnosti, které bychom mohli srovnávat s oblastí defenzivity.

Pro přesnější porovnání vlastností v oblasti stability a lability s typem komunikačního klimatu si rozdělíme výsledné hodnoty podle jednotlivých tříd. Počet žáků v jednotlivých třídách jsou zaznamenány do tabulky.



Tabulka 28 Výsledné hodnoty v oblasti stability – lability

		Počet žáků	Stabilita		Labilita	
			Klidný	Umí se ovládnout	Plný obav	Snadno se rozruší
ZŠ - 1	Třídní učitelka	18	15	14	3	4
	Třídní učitel	9	4	2	5	7
ZŠ - 2	Třídní učitelka	15	5	3	10	12
	Třídní učitel	6	6	4	0	2
ZŠ - 3	Třídní učitelka	4	2	2	2	2
	Třídní učitel	7	6	3	1	4

Pro porovnání hodnot získaných podle počtu označených vlastností v dotazníku jednotlivými žáky s typem komunikačního klimatu, si nyní do tabulky dosadíme hodnoty vyjádřené v procentech.

Tabulka 29 Výsledné hodnoty v oblasti stability – lability v procentech

		Počet žáků	Stabilita	Labilita
ZŠ - 1	Třídní učitelka	18	80,6%	19,4%
	Třídní učitel	9	33,3%	66,7%
ZŠ - 2	Třídní učitelka	15	26,7%	73,3%
	Třídní učitel	6	83,3%	16,7%
ZŠ - 3	Třídní učitelka	4	50,0%	50,0%
	Třídní učitel	7	64,3%	35,7%

K porovnání hodnot si znovu zobrazíme tabulku pro oblast suportivity a defenzivity v jednotlivých třídách.

Tabulka 30 K porovnání s typem komunikačního klimatu

		Počet žáků	Suportivita	Defenzivita
ZŠ - 1	Třídní učitelka	22	74,8%	53,0%
	Třídní učitel	24	59,0%	64,9%
ZŠ - 2	Třídní učitelka	17	54,3%	54,7%
	Třídní učitel	17	66,0%	61,8%

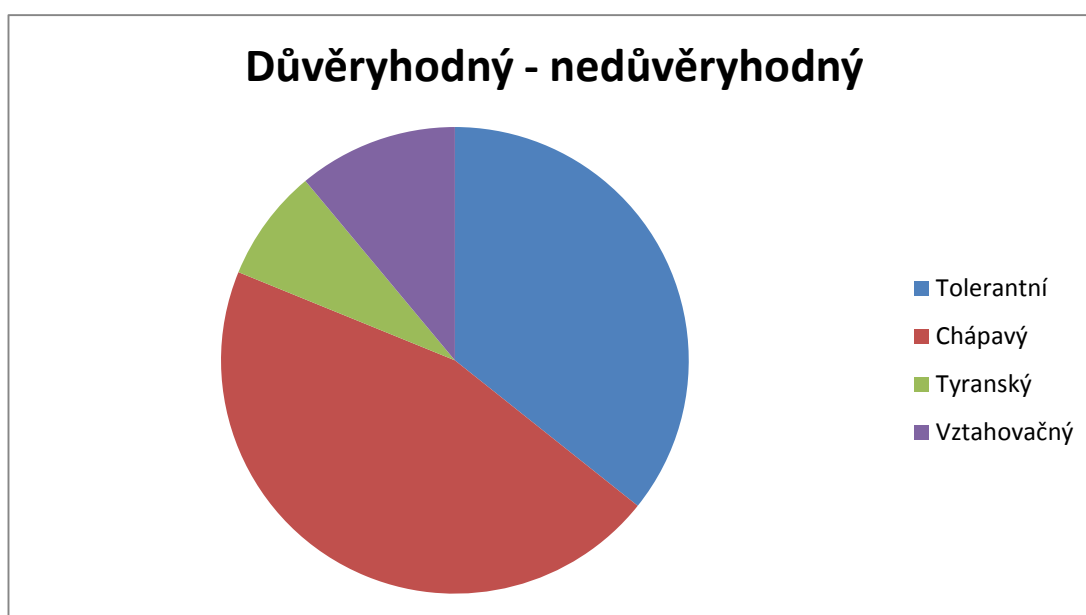
ZŠ - 3	Třídní učitelka	16	65,8%	60,7%
	Třídní učitel	18	65,0%	61,0%

Při porovnání výsledných hodnot vycházíme z toho, že stabilní vlastnosti osobnosti odpovídají spíše suportivnímu komunikačnímu klimatu a labilní vlastnosti odpovídají spíše defenzivnímu komunikačnímu klimatu. Porovnáním hodnot můžeme hovořit o tom, že většina žáků označila u svého třídního učitele stabilní vlastnosti osobnosti.

Ve třídě s defenzivním komunikačním klimatem, tedy ve třídě třídního učitele základní školy č. 1, žáci označili u svého třídního učitele většinou labilní vlastnosti osobnosti. Také ve třídě třídní učitelky v základní škole č. 2, kde je nevyhraněné komunikační klima, žáci označili většinou labilní vlastnosti osobnosti u třídní učitelky. Výsledná hodnota u vlastností osobnosti ve třídě třídní učitelky v základní škole č. 3, je stejná pro oblast stability i pro oblast lability, přestože výsledné komunikační klima je suportivní. V této třídě nebyla zajištěna objektivita ke srovnání získaných dat pro malý počet respondentů pro oblast stability - lability.

Čtvrtou oblastí vlastností osobnosti je důvěryhodný třídní učitel a nedůvěryhodný třídní učitel. Z celkových 114 respondentů označilo vlastnosti v této oblasti 67 žáků, přičemž 47 žáků vlastnosti osobnosti neoznačilo správným způsobem.

*Graf 9 Srovnání vlastností osobnosti v oblasti důvěryhodný - nedůvěryhodný*



Žáci měli možnost v oblasti důvěryhodného učitele volit z vlastností osobnosti, kterými jsou tolerantní a chápavý třídní učitel a pro oblast nedůvěryhodného učitele měli možnost volit z vlastností osobnosti, tyranský nebo vztahovačný třídní učitel.

Vyjádříme-li si procentuálně výběr žáků z těchto vlastností, zjistíme, že 38,8% žáků považují svého třídního učitele za tolerantního, 43,2% žáků za chápavého, 7% žáků si myslí o svém třídním učiteli, že je tyranský a 11% žáků označilo svého třídního učitele jako vztahovačného.

Oblast důvěryhodného učitele tvoří 82% a oblast nedůvěryhodného učitele tvoří 18%. Vycházíme z toho, že oblast důvěryhodného učitele odpovídá suportivnímu komunikačnímu klimatu a oblast nedůvěryhodného učitele odpovídá defenzivnímu komunikačnímu klimatu. Suportivita tvoří 64,4% a defenzivita tvoří 59,4%. Srovnáme-li oblast vlastností osobnosti s typem komunikačního klimatu, zjišťujeme podobou tendenci v pozitivním hodnocení třídního učitele.

Nyní si zobrazíme výsledné hodnoty v jednotlivých třídách základních škol. Z celkového počtu respondentů označilo vlastnosti osobnosti v oblasti důvěryhodný - nedůvěryhodný učitel 67 žáků. Počet žáků v jednotlivých třídách je uveden v tabulce, která je rozdělena do oblastí s konkrétními vlastnostmi, které měli žáci v dotazníku na výběr.

Tabulka 31 Výsledné hodnoty v oblasti důvěryhodný – nedůvěryhodný učitel

		Počet žáků	Důvěryhodný		Nedůvěryhodný	
			Chápavý	Tolerantní	Tyranský	Vztahovačný
ZŠ - 1	Třídní učitelka	20	20	20	0	0
	Třídní učitel	10	6	4	4	6
ZŠ - 2	Třídní učitelka	16	14	11	2	5
	Třídní učitel	8	8	6	0	2
ZŠ - 3	Třídní učitelka	3	1	1	2	2
	Třídní učitel	10	9	10	1	0

Abychom mohli jednotlivé hodnoty porovnat, do následující tabulky si dosadíme procenta v jednotlivých oblastech důvěryhodnosti a nedůvěryhodnosti třídního učitele. Výsledné hodnoty porovnáme s typem komunikačního klimatu v jednotlivých třídách.

Tabulka 32 Výsledné hodnoty v oblasti důvěryhodný – nedůvěryhodný v procentech

		Počet žáků	Důvěryhodný	Nedůvěryhodný
ZŠ - 1	Třídní učitelka	20	100,0%	0,0%
	Třídní učitel	10	50,0%	50,0%
ZŠ - 2	Třídní učitelka	16	78,2%	21,8%
	Třídní učitel	8	87,5%	12,5%
ZŠ - 3	Třídní učitelka	3	33,4%	66,6%
	Třídní učitel	10	95,0%	5,0%

Tabulka 33 K porovnání s typem komunikačního klimatu

		Počet žáků	Suportivita	Defenzivita
ZŠ - 1	Třídní učitelka	22	74,8%	53,0%
	Třídní učitel	24	59,0%	64,9%
ZŠ - 2	Třídní učitelka	17	54,3%	54,7%
	Třídní učitel	17	66,0%	61,8%
ZŠ - 3	Třídní učitelka	16	65,8%	60,7%
	Třídní učitel	18	65,0%	61,0%

Při porovnání hodnot vycházíme z toho, že vlastnosti osobnosti v oblasti důvěryhodný učitel odpovídají suportivnímu komunikačnímu klimatu a vlastnosti osobnosti v oblasti nedůvěryhodný učitel odpovídají defenzivnímu komunikačnímu klimatu. Porovnáním výsledných hodnot u vlastností osobnosti jsme zjistili, že žáci převážně označili vlastnosti odpovídající důvěryhodnému chování třídního učitele.

Ve třídě třídního učitele, v základní škole č. 1, s výsledným defenzivním komunikačním klimatem, žáci označili stejný počet vlastností v oblasti důvěryhodného učitele a stejný počet vlastností v oblasti nedůvěryhodného učitele. Ve třídě třídní učitelky s nevyhraněným komunikačním klimatem, v základní škole č. 2, žáci volili převážně vlastnosti chápavý a tolerantní, které odpovídají oblasti důvěryhodného učitele. V základní škole č. 3, ve třídě třídní učitelky, označili pouze tři žáci tuto oblast vlastností. Žáci označili většinou nedůvěryhodného učitele, ale v tomto případě nemůžeme hovořit o objektivním

výsledku z důvodu malého počtu respondentů. V ostatních případech vlastnosti třídního učitele odpovídají výslednému typu komunikačního klimatu.

Shrneme-li druhou část výzkumu, ve které jsme se snažili porovnat výsledky v oblasti charakteristických vlastností třídního učitele s typem komunikačního klimatu, docházíme k závěru, že výběr vlastností ze strany žáků ve většině případů odpovídá výslednému typu komunikačního klimatu.

#### 5.4 Shrnutí výsledků výzkumu

Výzkumnou oblast jsme si rozdělili do dvou částí. V první části jsme se zabývali tím, jak žáci hodnotí komunikační klima ve třídě třídního učitele. Vycházeli jsme ze dvou typů komunikačního klimatu podle Laška, který uvádí, že v komunikaci lze najít suportivní nebo defenzivní komunikační klima. Kromě těchto dvou základních typů se může vyskytovat i klima nevyhraněné.

Hlavními cíli výzkumu bylo zjistit, zda existuje rozdíl v posuzování typu komunikačního klimatu ve třídě třídního učitele a ve třídě třídní učitelky, zda existuje rozdíl v posuzování typu komunikačního klimatu u chlapců a u dívek a také jsme zjišťovali, zda existuje souvislost s typem komunikačního klimatu a velikostí školy.

V druhé části výzkumu jsme se zabývali vlastnostmi osobnosti třídního učitele, které žáci vybírali v rámci dotazníkového šetření. Vymezili jsme si čtyři hlavní oblasti vlastností třídního učitele, z nichž každou představovali dvě vlastnosti osobnosti. Součástí výzkumu bylo zjistit, zda zvolené vlastnosti třídního učitele odpovídají typu komunikačního klimatu ve třídě.

Výzkum probíhal na třech základních školách, vždy ve dvou devátých třídách základních škol. Dotazníky rozdali ve třídách třídní učitelé.

Na počátku výzkumu jsme si nejdříve vyhodnotili dotazníky tak, abychom zjistili, jaký typ komunikačního klimatu je vytvářen v jednotlivých školách, souhrnně vždy za obě třídy ve škole. Ve všech třech základních školách bylo zjištěno, že třídní učitelé vytvářejí spíše suportivní komunikační klima.

Ve fázi analýzy a interpretace vyhodnoceného dotazníku jsme se zaměřili na jednotlivé třídy. Nejdříve jsme zjišťovali typ klimatu ve třídách s třídní učitelkou a ve třídách s třídním učitelem. V jednotlivých třídách již není typ komunikačního klimatu tak jednoznačný. Většinou převažuje suportivní typ komunikačního klimatu. V jedné třídě třídního učitelky

tele bylo zjištěno defenzivní komunikační klima a v jedné třídě třídní učitelky bylo zjištěno komunikační klima nevyhraněné.

Dále jsme si třídy rozdělili na chlapce a dívky a zjišťovali jsme, jakým způsobem posuzovali typ komunikačního klimatu. Z dotazníků bylo zjištěno, že chlapci v pěti třídách odpovídali takovým způsobem, že výsledné komunikační klima je suportivní a v jedné třídě bylo výsledné komunikační klima defenzivní. Dívky posuzovali typ komunikačního klimatu odlišně. Ve třech třídách bylo z výsledných hodnot v dotazníku u dívek zjištěno komunikační klima suportivní a ve třech třídách defenzivní, přitom ve dvou případech defenzivní komunikační klima vytváří třídní učitel a v jednom případě vytváří defenzivní komunikační klima třídní učitelka.

Také jsme srovnávali typ komunikačního klimatu s velikostí školy. V našem výzkumu spolupracovali dvě školy ve Zlínském kraji s kapacitou 550 dětí a jedna škola v Olomouckém kraji s kapacitou 850 dětí. Výsledný typ komunikačního klimatu byl ve všech školách suportivní.

Z výzkumných cílů jsme si odvodili hypotézy, na základě kterých jsme zjistili, že typ komunikačního klimatu závisí na pohlaví třídního učitele, nezávisí na velikosti školy a v posuzování komunikačního klimatu nejsou rozdíly mezi chlapci a dívkami.

V našem výzkumu se potvrdilo, že posuzování typu komunikačního klimatu závisí na pohlaví třídního učitele. Třídní učitelky byly hodnoceny ze strany žáků převážně suportivněji než třídní učitelé. Můžeme tedy hovořit o tom, že ženám se daří vytvářet příznivější klima ve třídě než mužům. Tato skutečnost může být dána tím, že ženy jsou oproti mužům ke svým žákům přístupnější a chápavější.

Dále jsme ve výzkumné části zjistili, že v posuzování komunikačního klimatu nejsou rozdíly mezi chlapci a dívkami. Ve většině případů chlapci i dívky hodnotili klima převážně podobným způsobem. Přestože nebyl zjištěn rozdíl v posuzování komunikačního klimatu u chlapců a dívek, ve dvou třídách žáci hodnotili klima zcela rozdílně. Chlapci hodnotili klima převážně suportivně a dívky hodnotili klima spíše defenzivní.

Dále jsme ve výzkumu potvrdili, že posuzování typu komunikačního klimatu nezávisí na velikosti školy. Ve všech třech zkoumaných školách nebyly zjištěny významné rozdíly v posuzování komunikačního klimatu. Klima, které učitel vytváří, není závislé na velikosti školy, ale je výsledkem vlastního přístupu učitele k žákům.

V druhé části praktické části jsme srovnávali vlastnosti třídního učitele s typem komunikačního klimatu. Pro srovnání jsme použili procentuální vyjádření hodnot. Ve většině případů bylo zjištěno, že vlastnosti třídního učitele odpovídají typu komunikačního klimatu ve třídě. Ve třídě třídního učitele, který vytváří defenzivní komunikační klima, bylo zjištěno, že pro oblast dominance – submise a pro oblast extraverte – introverte, zvolené vlastnosti typu komunikačního klimatu neodpovídali. V jedné třídě základní školy označilo vlastnosti třídního učitele velmi malý počet respondentů, ze kterého se nedalo objektivně vycházet.

Nevýhodou této části výzkumu byl především malý počet respondentů. V některých třídách označilo vlastnosti třídního učitele velmi málo žáků. Tuto skutečnost můžeme přisuzovat tomu, že žáci si chybně vyložili instrukce k této části. Bylo by vhodnější si v rámci předvýzkumu ověřit, zda zadané instrukce jsou dostačující popřípadě zvolit jiné vlastnosti, které jsou žákům základní školy bližší. Další nevýhodu spatřujeme v tom, že dotazník ve třídách rozdávali třídní učitelé, což mohlo způsobit, že žáci vyplňovali dotazník sociálně žádoucím způsobem.

U nás se zabýval výzkumem komunikačního klimatu Jan Lašek, který zjišťoval typ komunikačního klimatu na středních školách v závislosti na pohlaví učitele, podle délky praxe a podle vyučovaných předmětů. U žáků zjišťoval rozdíly mezi chlapci a dívkami a porovnával typ komunikačního klimatu s ideálním klimatem. Ve svém výzkumu Lašek zjistil, že komunikační klima závisí na věku učitele, na délce jeho praxe a nezávisí na předmětu, který vyučuje. Dále zjistil, že klima je více dáno osobností, pohlavím učitele a stylem výuky a studenti si přejí podstatně suportivnější klima, než jaké učitel vytváří.

V našem výzkumu jsme došli k závěru, že tento typ dotazníku lze použít i pro žáky na druhém stupni základních škol. Učitelé tak mohou získat poměrně rychle a snadno zpětnou vazbu od svých žáků o komunikačním klimatu ve třídě.

Shrneme-li výsledky výzkumu, můžeme hovořit o tom, že ve třídách základních škol převažuje spíše suportivní komunikační klima, které je charakterizováno sdíleným cítěním účastníků komunikace, jednoznačnými informacemi a efektivním nasloucháním jednoho druhému. Vlastnosti třídního učitele žáci volili tak, že ve většině případů odpovídá výslednému typu komunikačního klimatu. Obecně můžeme říci, že žáci volili převážně takové vlastnosti u svého třídního učitele, které jsou předpokladem k vytvoření suportivního klimatu ve třídě.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali problematikou osobnosti učitele a jejího vlivu na třídní klima. Osobnost učitele je významným činitelem ve výchovně vzdělávacím procesu a je nenahraditelnou součástí života ve třídě. I když se postupem času stále zdokonalují různé vzdělávací techniky, bez učitele se škola neobejde. Děti potřebují vzor, potřebují si ke svému učiteli vybudovat pozitivní vztah, aby byly ochotny přijmout jeho požadavky a zodpovědně přistupovat k zadaným úkolům.

Učitel by měl být člověkem, který si uvědomuje úskalí dnešní doby, měl by mít pochopení pro své žáky, pro jejich potřeby a měl by jim dokázat naslouchat a důsledně je vést k samostatnosti a zodpovědnosti pro život. Děti velmi rychle dospívají. Tráví velké množství času na počítačích, pohybují se ve virtuálním světě a mnohdy postrádají základní hodnoty života, jako je například víra, láska, obětavost nebo odvaha být jiný než ostatní. V tomto vidíme důležitou úlohu učitele, aby dokázal dětem tyto hodnoty vštěpovat a byl pro ně cestou a podporou ve chvílích bezradnosti.

Děti potřebují být ze strany učitele přijímány, aby se mu dokázaly otevřít a komunikovat s ním o problémech. Potřebují pocit bezpečí a jistoty, aby se cítily ve třídě spokojené a byly motivovány k dobrým výsledkům ve škole. Učitel by měl vytvářet ve třídě takové klima, ve kterém budou žáci spolupracovat a pozitivním způsobem motivovat jeden druhého k lepším výsledkům.

Teoretickou část jsme si rozdělili do dvou oblastí. V první části jsme se zabývali osobností učitele v historickém kontextu, posláním a náročností učitelské profese a také jsme si přiblížili typologie učitele od různých autorů a klíčové kompetence pedagoga. V druhé části jsme se zabývali problematikou třídního klimatu, utvářením pozitivního klimatu, komunikací a vedením dialogu mezi žákem a učitelem.

V praktické části jsme se zaměřili na osobnost třídního učitele a zkoumali jsme, jaký typ komunikačního klimatu ve třídě vytváří. Dotazník CCQ jsme směřovali na osobnost třídního učitele, protože se domníváme, že se svými žáky tráví více času než ostatní učitelé, má k nim bližší vztah a má více prostoru pro komunikaci se žáky.

Při výzkumu komunikačního klimatu jsme vycházeli z toho, že třídní učitel může vytvářet dva typy komunikačního klimatu, suportivní komunikační klima, ve kterém se cítí



žáci spokojení, a defenzivní komunikační klima, ve kterém si žáci vůči učitelům vytváří různé obranné reakce.

Dotazník vyplnili žáci devátých tříd ve třech základních školách. V každé základní škole se dotazníkového šetření zúčastnili žáci ve dvou třídách. Hlavními cíli praktické části bylo zjistit, zda existují rozdíly v posuzování komunikačního klimatu ve třídě třídní učitelky a ve třídě třídního učitele, zda existují rozdíly v posuzování komunikačního klimatu u chlapců a u dívek a zda posuzování komunikačního klimatu souvisí s velikostí školy.

Z výzkumu komunikačního klimatu v šesti třídách základních škol vyplývá, že ve čtyřech třídách vytváří třídní učitelé a třídní učitelky suportivní komunikační klima, v jedné třídě třídního učitele bylo zjištěno defenzivní komunikační klima a v jedné třídě třídní učitelky bylo výsledným typem komunikačního klimatu klima nevyhraněné. Ověřením hypotéz jsme došli k závěru, že posuzování komunikačního klimatu závisí na pohlaví třídního učitele, nezávisí na pohlaví žáků a nesouvisí s velikostí školy.

Součástí výzkumu bylo také porovnání vlastností třídního učitele s výsledným typem komunikačního klimatu. Vlastnosti jsme rozdělili do čtyř hlavních oblastí, které charakterizovaly vždy dvě protikladné vlastnosti osobnosti. I přesto, že tuto část dotazníku někteří žáci nevyplnili správným způsobem, porovnáním jsme došli k závěru, že označené vlastnosti třídního učitele odpovídají výslednému typu komunikačního klimatu ve škole.

Máme-li zhodnotit výsledky výzkumné části bakalářské práce, můžeme hovořit o pozitivních výsledcích jak v oblasti komunikačního klimatu, tak v oblasti označených vlastností osobnosti třídního učitele. Žáci hodnotili komunikační klima i osobnost třídního učitele převážně suportivně, což vypovídá o pozitivním vztahu mezi učitelem a žákem.

Bakalářská práce vytváří ucelený pohled na problematiku učitelství v kontextu s třídním komunikačním klimatem. Je určena pro učitele základních škol, kterým by mohla sloužit jako příručka pro monitorování třídního komunikačního klimatu. Pomocí dotazníku CCQ učitelé získají zpětnou vazbu od svých žáků, která je pro efektivitu výchovně vzdělávacího procesu velmi důležitá.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Vyd. 3. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [3] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [4] GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- [5] GRAY, John. *Muži jsou z Marsu, ženy z Venuše a děti jsou z nebe*. Praha: Práh, 2000. ISBN 80-7252-031-8.
- [6] HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-198-3.
- [7] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [9] JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-07-9.
- [10] JŮVA, Vladimír et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- [11] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- [12] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
- [13] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [14] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8.
- [15] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [16] MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

- [17] NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově*. Vyd. 2. Kroměříž: Spirála, 2003. ISBN 80-901873-5-8.
- [18] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- [19] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [20] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.
- [21] STŘELEČEK, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-86633-21-7.

**Seznam zákonů:**

- [1] ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 10. listopadu 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. Dostupný také z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/2004/190-2004.pdf>

## SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1</i> Suportivní a defenzivní komunikační klima v základní škole č. 1 .....	40
<i>Tabulka 2</i> Výpočet suportivity a defenzivity v základní škole č. 1 .....	41
<i>Tabulka 3</i> Pásmo běžných hodnot .....	41
<i>Tabulka 4</i> Suportivní a defenzivní komunikační klima v základní škole č. 2 .....	41
<i>Tabulka 5</i> Výpočet suportivity a defenzivity v základní škole č. 2 .....	42
<i>Tabulka 6</i> Pásmo běžných hodnot .....	42
<i>Tabulka 7</i> Suportivní a defenzivní komunikační klima v základní škole č. 3 .....	42
<i>Tabulka 8</i> Výpočet suportivity a defenzivity v základní škole č. 3 .....	43
<i>Tabulka 9</i> Pásmo běžných hodnot .....	43
<i>Tabulka 10</i> Jaký typ komunikačního klimatu vytváří třídní učitelka? .....	44
<i>Tabulka 11</i> Jaký typ komunikačního klimatu vytváří třídní učitel? .....	44
<i>Tabulka 12</i> Výsledné hodnoty v oblasti suportivity a defenzivity v jednotlivých třídách .....	45
<i>Tabulka 13</i> Jak hodnotí komunikační klima ve třídě chlapci? .....	46
<i>Tabulka 14</i> Jak hodnotí komunikační klima ve třídě dívky? .....	46
<i>Tabulka 15</i> Výsledné hodnoty v oblasti suportivity a defenzivity u chlapců a dívek .....	47
<i>Tabulka 16</i> Výpočet testu nezávislosti k porovnání rozdílů u muže a ženy .....	49
<i>Tabulka 17</i> Výpočet testu nezávislosti k porovnání rozdílů u chlapců a dívek .....	52
<i>Tabulka 18</i> Výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát k porovnání základních škol .....	54
<i>Tabulka 19</i> Hlavní oblasti vlastností osobnosti třídního učitele .....	56
<i>Tabulka 20</i> Výsledné hodnoty v oblasti suportivity a defenzivity .....	58
<i>Tabulka 21</i> Výsledné hodnoty v oblasti suportivity a defenzivity v procentech .....	59
<i>Tabulka 22</i> Výsledné hodnoty v oblasti dominance – submise .....	59
<i>Tabulka 23</i> Výsledné hodnoty v oblasti dominance – submise v procentech .....	60
<i>Tabulka 24</i> K porovnání s typem komunikačního klimatu .....	60
<i>Tabulka 25</i> Výsledné hodnoty v oblasti extraverte – introverze .....	62
<i>Tabulka 26</i> Výsledné hodnoty v oblasti extraverte – introverze v procentech .....	62
<i>Tabulka 27</i> K porovnání s typem komunikačního klimatu .....	63
<i>Tabulka 28</i> Výsledné hodnoty v oblasti stability – lability .....	65
<i>Tabulka 29</i> Výsledné hodnoty v oblasti stability – lability v procentech .....	65
<i>Tabulka 30</i> K porovnání s typem komunikačního klimatu .....	65
<i>Tabulka 31</i> Výsledné hodnoty v oblasti důvěryhodný – nedůvěryhodný učitel .....	67

---

*Tabulka 32 Výsledné hodnoty v oblasti důvěryhodný – nedůvěryhodný v procentech..... 68*

*Tabulka 33 K porovnání s typem komunikačního klimatu..... 68*

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf 1 Srovnání dvou typů komunikačního klimatu u třídní učitelky .....</i>	50
<i>Graf 2 Srovnání dvou typů komunikačního klimatu u třídního učitele .....</i>	51
<i>Graf 3 Srovnání dvou typů komunikačního klimatu u chlapců .....</i>	53
<i>Graf 4 Srovnání dvou typů komunikačního klimatu u dívek .....</i>	53
<i>Graf 5 Srovnání dvou typů komunikačního klimatu u základních škol .....</i>	55
<i>Graf 6 Srovnání vlastností osobnosti v oblasti dominance – submise .....</i>	56
<i>Graf 7 Srovnání vlastností osobnosti v oblasti extraverte - introverze .....</i>	61
<i>Graf 8 Srovnání vlastností osobnosti v oblasti stabilita - labilita .....</i>	64
<i>Graf 9 Srovnání vlastností osobnosti v oblasti důvěryhodný - nedůvěryhodný .....</i>	66

## **SEZNAM PŘÍLOH**

PŘÍLOHA PI: PRŮVODNÍ DOPIS

PŘÍLOHA PII: DOTAZNÍK CCQ

## **PŘÍLOHA P I: PRŮVODNÍ DOPIS**

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

v rámci pedagogického výzkumu komunikačního klimatu třídy se na Vás obracím s žádostí o rozdání dotazníků žákům ve svých třídách. Dotazník obsahuje 17 otázek.

Vyplnění dotazníku je zcela anonymní, žák uvede pouze své pohlaví. Zjištěná data budou podkladem pro vypracování mé bakalářské práce.

Předem Vám děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

S pozdravem

Jana Váňová



## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK CCQ

Vážení přátelé,

předkládáme Vám dotazník, který si klade za cíl zjistit komunikační klima ve třídách. Nejedná se o test, nezjišťujeme žádné vaše vědomosti. Zajímá nás pouze vaše osobní stanovisko a zaručujeme vám anonymitu. Vaše mínění slouží pouze výzkumným účelům.

Při vyplňování dotazníku postupujte, prosím, tak, že u každého výroku dotazníku zvažte, do jaké míry odpovídá činnosti vašeho třídního učitele, a podle níže uvedeného schématu zatrhnete příslušné číslo:

5 – silně souhlasím

4 – mírně souhlasím

3 – někdy ano, někdy ne

2 – spíše nesouhlasím

1 – silně nesouhlasím

Vyplňte přesně:

muž – žena

Nyní označte **vždy jednu** z protikladných vlastností, která nejlépe charakterizuje vašeho třídního učitele. Pokud si nebudete zcela jisti, vyplňte vždy jednu z variant bližších vašemu názoru:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> průbojný         | <input type="checkbox"/> poddajný          |
| <input type="checkbox"/> samotářský       | <input type="checkbox"/> společenský       |
| <input type="checkbox"/> plný obav        | <input type="checkbox"/> klidný            |
| <input type="checkbox"/> chápavý          | <input type="checkbox"/> tyranský          |
| <input type="checkbox"/> přizpůsobivý     | <input type="checkbox"/> sebejistý         |
| <input type="checkbox"/> mnohmluvný       | <input type="checkbox"/> tichý             |
| <input type="checkbox"/> umí se ovládnout | <input type="checkbox"/> snadno se rozruší |
| <input type="checkbox"/> vztahovačný      | <input type="checkbox"/> tolerantní        |

Děkujeme vám.

## Dotazník CCQ

1. Třídní učitel mi pomáhá porozumět jeho názorům, stanoviskům

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

2. Třídní učitel má favorizované studenty

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

3. Třídní učitel je neutrální a nezúčastněný, když se ve třídě rozvine diskuse

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

4. Třídní učitel je přísný, poctivý, čestný

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

5. Třídní učitel mi dává najevo, že se zajímá o mé problémy

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

6. Třídní učitel se dovede soustředit na důležité problémy, které je třeba řešit

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

7. Třídní učitel používá "psychologii", manipuluje s námi

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

8. Třídní učitel je velmi pevný, jistý v názorech

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

9. Třídní učitel se umí podívat na naše studijní problémy našima očima

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

10. Třídní učitel nás posuzuje podle toho, jaké mínění si o nás a našich kvalitách udělal

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

11. Třídní učitel nám dává pocit, že nejsme inteligentní

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

12. Třídní učitel umí změnit téma hovoru, pokud je mu kladena otázka, která je pro nás důležitá, zajímá nás

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

13. Třídní učitel nám často neříká účel, pro který máme řešit zadané úkoly

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

14. Třídní učitel mi dává pocit, že mi rozumí

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

15. Třídní učitel nemá rád diskuse na nepříjemná, polemická témata

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

16. Třídní učitel s námi zachází jako se sobě rovnými

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*

17. Třídní učitel zřídka mění svá mínění

*silně souhlasím*    5    4    3    2    1    *silně nesouhlasím*