

# **Percipovaná blízkost ve vztahu učitel – žák na 1. stupni základních škol**

Dominika Štefaníková

---

Diplomová práce



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Dominika Štefaníková**  
Osobní číslo: **H18706**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Percipovaná blízkost ve vztahu učitel-žák na 1. stupni základních škol**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se interakce mezi učitelem a žákem ve školním prostředí.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na percipovanou blízkost ve vztahu mezi učitelem a žákem na 1. stupni základních škol.  
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.  
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníků pro učitele a žáky mladšího školního věku.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace, vytvoření závěrů a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- Blatchford P., Pellegrini, A. D., & Baines, E. (2016). *The child at school: interactions with peers and teachers*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Brestovanský, M. (2020). Súvislosť vzťahu učiteľ – žiak a školského výkonu: perspektivy pripútania a motivácie. *Československá psychologie*, 64(6), 668–689.
- Brinkworth, M. E., McIntyre J., Juraschek, A., D., Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (55), 24–38.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

---

L.S.

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....

.....

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

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

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k 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, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá percipovanou neboli vnímanou blízkostí mezi učitelem a žáky na prvním stupni základních škol. Cílem práce je zjistit, jaký je rozdíl v hodnocení učitele žáky a učitele sebe samého. S vnímanou blízkostí souvisí vztah učitele a žáků, který je popsán v teoretické části. Aby byly vztahy ve školní třídě kladné, záleží na prostředí a třídním klimatu, které je také objasněno. Posledním bodem teoretické části je role komunikace v utváření vztahu a blízkosti mezi učitelem a žáky. Pro zjištění a porovnání vnímané blízkosti mezi učitelem a žáky byla zvolena výzkumná metoda dotazníkového šetření, doplněná o Mann-Whitneyův U-Test. Díky těmto metodám bylo zjištěno, že se učitelé, oproti hodnocení žáků, nadhodnocují. Pomocí Mann-Whitneyova Testu bylo zjištěno, že se z hlediska pohlaví neobjevují značné rozdíly ve vnímané blízkosti mezi učitelem a žáky.

Klíčová slova: interakce učitele a žáka, blízkost, interpersonální bezprostřednost učitele

## **ABSTRACT**

This diploma thesis is about the perceived closeness between the teacher and pupils at 1st grade of primary schools. The aim of the work is to find out what is the difference in the evaluation of the teacher by the students and the teacher himself. Perceived closeness is related to the relationship between teacher and students, which is described in the theoretical part. In order for the relationships in the school classroom to be positive, it depends on the environment and the classroom climate, which is also described. The last point of the theoretical part is the role of communication in shaping the relationship and closeness between the teacher and the students. For find out and compare the perceived closeness between the teacher and the students, was selected the research method of questionnaire survey, supplemented with the Mann-Whitney U-Test. Based on that was found that teachers evaluation is positive versus student's evaluations. Using the Mann-Whitney Test, it was found that there are no significant differences in the perceived closeness between the teacher and the students in terms of gender.

Keywords: teacher-student interaction, closeness, teacher immediacy

Ráda bych touto cestou z celého srdce poděkovala paní Mgr. Lic. Renátě Matusů, Ph.D. za její ochotu, podporu, pomoc a přátelskou atmosféru při zpracování této práce. Jsem Vám vděčná za všechny cenné rady, které jste mi předávala v průběhu zpracování mé diplomové práce.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY</b> .....	<b>12</b>
1.1 TŘÍDNÍ KLIMA JAKO VÝSLEDEK SOUČINNOSTI MEZI UČITELEM A ŽÁKY .....	12
1.2 TYPY TŘÍDNÍHO KLIMATU .....	14
1.3 DIAGNOSTIKA KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY .....	15
<b>2 VZTAH UČITELE A ŽÁKA</b> .....	<b>17</b>
2.1 SPECIFICKÉ CHARAKTERISTIKY VZTAHU UČITELE A ŽÁKA .....	17
2.2 TEORIE ATTACHMENTU JAKO ZÁKLADNÍ TEORETICKÉ VÝCHODISKO .....	18
2.3 UČITEL V SOCIÁLNÍCH INTERAKCÍCH S ŽÁKY .....	21
2.4 INTERAKČNÍ, VYUČOVACÍ A VÝCHOVNÝ STYL UČITELE .....	23
2.5 TEORIE MOCENSKÝCH KONSTELACÍ .....	25
2.6 ŽÁK V INTERAKCÍCH S UČITELEM .....	26
<b>3 ROLE KOMUNIKACE V UTVÁŘENÍ BLÍZKOSTI VE VZTAHU UČITEL-ŽÁK</b> .....	<b>28</b>
3.1 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE .....	28
3.2 IRF STRUKTURA .....	29
3.2.1 Dialogické vyučování .....	31
3.2.2 Otázky v komunikaci učitele .....	31
3.2.3 Žakovské odpovědi a zpětná vazba učitele .....	33
3.3 BLÍZKOST A INTERPERSONÁLNÍ BEZPROSTŘEDNOST UČITELE .....	34
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>37</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>38</b>
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	38
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	38
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	39
5.4 METODA SBĚRU DAT .....	40
<b>6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT</b> .....	<b>43</b>
6.1 ANALÝZA HODNOCENÍ MÍRY BLÍZKOSTI Z POHLEDU UČITELŮ A Z POHLEDU ŽÁKŮ .....	43
6.1.1 Hodnocení učitele a žáků třídy č. 1 .....	43
6.1.2 Hodnocení učitele a žáků třídy č. 2 .....	46
6.1.3 Hodnocení učitele a žáků třídy č. 3 .....	48
6.1.4 Hodnocení učitele a žáků třídy č. 4 .....	51
6.1.5 Hodnocení učitele a žáků třídy č. 5 .....	53
6.1.6 Hodnocení učitele a žáků třídy č. 6 .....	56
6.1.7 Hodnocení učitele a žáků třídy č. 7 .....	58



6.1.8	Analýza celkového hodnocení žáků .....	60
6.1.9	Analýza celkového hodnocení učitelů .....	62
6.2	ANALÝZA ROZDÍLŮ V HODNOCENÍ MEZI DÍVKAMI A CHLAPCI .....	65
<b>7</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE .....</b>	<b>67</b>
<b>8</b>	<b>DISKUZE DAT A LIMITY VÝZKUMU .....</b>	<b>69</b>
<b>9</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....</b>	<b>70</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>75</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>77</b>

## ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá vnímanou blízkostí mezi třídním učitelem a žáky na prvním stupni základních škol. Učitelé a žáci jsou hlavními aktéry vyučování, proto je jejich vzájemný vztah velmi důležitým faktorem k pozitivně vyvíjenému výchovně-vzdělávacímu procesu.

Volba tématu vychází z faktu, že se tématu blízkosti mezi učiteli a žáky věnuje malá spousta autorů. Zpracování tohoto tématu je významné hlavně proto, že kladný vztah zaručuje bezpečné učební prostředí, má vliv na pohodu žáka i učitele a pozitivně ovlivňuje výkony žáka i učitele a taktéž školní výsledky. Navzdory tomu, jak je toto téma zásadní, se mu věnuje málo pozornosti, obzvláště v českém prostředí.

Tato diplomová práce se rozděluje na část teoretickou a praktickou. Hlavním cílem teoretické části je shrnout poznatky o účincích třídního klimatu na výuku a učení žáků. Na tento cíl bude odpovídat první kapitola, ve které bude definováno třídní klima jako výsledek součinnosti mezi učitelem a žáky. Druhým cílem je popsat význam podpůrného vztahu mezi učitelem a žáky z hlediska třídního klimatu. O tomto cíli bude pojednávat kapitola druhá, týkající se vztahu učitele a žáků. Posledním cílem je popsat výukovou komunikaci. Teoretická východiska, ze kterých budeme u tohoto cíle vycházet, jsou ve třetí kapitole. Výukovou komunikaci probíhající mezi učitelem a žáky budeme analyzovat pomocí teoretických východisek blízkosti a definujeme interpersonální bezprostřednost komunikace.

Druhá, praktická část, se bude zabývat výzkumem týkající se vnímané blízkosti učitele a žáků 4. a 5. tříd základních škol. Nejprve budeme zjišťovat, jaký je rozdíl ve vnímání blízkosti učitele u žáků a učitelů sebe samých. Následně budou výsledky jednotlivých respondentů porovnány a analyzovány. V poslední části výzkumu se zaměříme také na fakt, zda hraje žákovo pohlaví roli při hodnocení blízkosti učitele, a zda se z hlediska pohlaví objevují ve výsledcích významné rozdíly.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

První kapitola se věnuje nejširšímu rámci vztahu učitele a žáka. Tímto rámcem je třídní klima, které ovlivňuje obě strany aktérů i edukační proces. V této souvislosti přiblížíme aktuální pojetí klimatu třídy.

Klima školní třídy je dlouhodobý, skupinový jev. Dle Gavory (1999, s.137) souvisí slovo „klima“ od příbuzných pojmů, kterými je učební prostředí a atmosféra třídy. Učební prostředí je velmi obsáhlým pojmem, pod kterým si můžeme představit sociálně psychologické aspekty, i fyzické prostředí. Do pojmu učební prostředí spadá právě atmosféra a klima školní třídy. Pokud bychom měli tyto dva jevy porovnat, tak největším rozdílem je délka trvání. Klima je jevem dlouhodobým, na rozdíl od atmosféry, která je krátkodobá. Atmosféra se dokáže změnit i v průběhu jedné vyučovací hodiny. (Gavora, podle Koštrnová, 2014) Vališová & Kovaříková (2021, s. 160) popisují klima školní třídy jako „vnímání, prožívání, reagování na to, co se ve třídě děje nebo se má dít. Klima třídy ovlivňuje významně chování žáků, jejich učební motivaci, uspokojování sociálních potřeb, způsoby řešení konfliktů aj.“ Klima školní třídy neovlivňuje jen žáky, ale také učitele v jejich práci. Je výsledkem součinnosti aktérů vzdělávání, o čemž pojednává následující podkapitola.

### 1.1 Třídní klima jako výsledek součinnosti mezi učitelem a žáky

Mezi tvůrce klimatu školní třídy patří zejména žáci a učitel. V literatuře se můžeme setkat se dvěma přístupy k tvůrcům klimatu. Prvním názorem je, že hlavním tvůrcem klimatu je učitel. Tento názor zastává Petlák (in Čapek, 2010, s. 14), který tvrdí, že „učitel žákům pomocí didaktických a výchovných situací vštěpuje pravidla práce a života ve třídě.“ Podobně se o úkolu učitele, utvářet školní klima, dočítáme také v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2017, s.6), v němž je konkrétně napsáno, že „utvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky“ je jedním z velmi důležitých úkolů učitele. Opačný názor zastává Gavora (podle Čapek, 2010, s. 14), který tvrdí, že hlavními tvůrci klimatu ve školní třídě jsou žáci. Konkrétně se jedná o názor žáků, jak se ve své třídě cítí, a jak jsou spokojení. S klimatem souvisí také soutěživost žáků, která může spíše negativně ovlivnit klima třídy.

Čapek (2010) mezi tvůrce klimatu ještě přiřazuje rodiče žáků. Jedná se o nepřímé tvůrce klimatu, kteří ale chod třídy mohou také ovlivňovat, a to jak v kladném, tak negativním směru. Jelikož se rodiče neúčastní vyučování každodenně, mohli bychom je spíše spojovat

jako spolutvůrce třídní atmosféry než třídního klimatu, jelikož atmosféra je jevem krátkodobým.

Názory různých autorů mohou být odlišné, avšak vždy by mělo jít o dobro a prospěch všech aktérů výchovně – vzdělávacího procesu. Jak učitel, tak žáci, by se měli snažit o vytvoření vhodného klimatu, které bude všem vyhovovat, ve kterém bude probíhat rovná komunikace mezi aktéry, spolupráce a příjemné prostředí pro práci. (Čapek, 2010)

Kdybychom obrátili pozornost k učiteli, pak jsou to zejména třídní učitelé, kteří by měli udržovat vhodné sociální klima ve třídě, a to z důvodu žákovských výsledků. Průběh žákova učení, úspěchy, i neúspěchy, jsou závislé na situaci dané třídy, a to jak z krátkodobého hlediska – atmosféry, i toho dlouhodobého – klimatu. (Vališová & Kovaříková, 2021) Většina učitelů se snaží o vytvoření pozitivního klimatu ve své třídě, avšak ne vždy tomu tak je, a klima školní třídy může mít i negativní dopady. Pokud je klima školní třídy negativní, může se to odrážet v práci učitele, ve vztahu učitel – žáci, nebo mezi žáky navzájem. V případě práce učitele může být špatné klima příčinou učitelova nevhodného chování. Nevhodným chováním není myšlena jen špatná komunikace s žáky, ale především jeho přístup k výuce a vzdělávání. Učitel se v takové situaci může nevědomě, ale přitom nevhodně, k žákům chovat a mluvit např. příliš hrubě či nepříjemně. S tím souvisí vztah učitele a žáků. Žáci jsou velmi chytrými osobnostmi, které dokážou vycítit a pochopit učitelovo chování, avšak nedokážou najít jeho příčinu. Pokud učitel na žáky působí negativně, budou se k němu žáci chovat podobně, možná až stejně. Ve vztahu mezi žáky navzájem se při negativním klimatu může schylovat k závažným problémům, jako je například šikana. Věříme, že se většina učitelů snaží o vytvoření opaku, a to dobrého klimatu. Aby klima bylo pozitivní, dobré, či vhodné, musí na něm pracovat učitel společně s žáky. Může totiž nastat situace, při které učitel chápe třídní klima velmi kladně, avšak žáci s tímto názorem nekorespondují. Učitelé by si měli uvědomit, že třídní klima neprobíhá pouze ve vyučovacích hodinách, ale i o přestávkách, proto by měli, obzvláště na prvním stupni základní školy, dbát na pozitivní vztahy mezi žáky i mimo vyučovací hodinu. Z hlediska práce učitele je vhodným doporučením, aby s žáky o třídním klimatu i atmosféře hovořil, a celkově s ní pracoval. (Blatchford, Pellegrini & Baines, 2016)

## 1.2 Typy třídního klimatu

Na klima školní třídy působí vztahy dané skupiny. Jedná se o vztahy učitele a žáka jako jednotlivce, učitele a žáků jako skupiny a žáků mezi sebou. Se vztahem mezi učitelem a žáky souvisí dva typy klimatu – „suportivní“ a „defenzivní“. Oba typy klimatu vytváří učitel svým přístupem k žákům, kteří na jeho přístup následně reagují.

Suportivní klima je takové, při kterém se učitel snaží žáky aktivizovat. Jedná se o prostředí, které žáky motivuje v jejich práci. Při tomto typu klimatu je nižší míra absence žáků, protože se žáci ve škole cítí dobře. Defenzivní klima by se dalo popsat jako opak suportivního. Je to klima, při kterém učitel žáky málo podporuje k sebehodnocení, a motivace k práci je zde nulová. Žáci v tomto klimatu, možná až nevědomě, učitele ignorují, a chovají se k němu pasivně. Podle Laška (1994) může být volba suportivního nebo defenzivního klimatu závislá na délce praxe učitelů. Podle jeho zjištění jsou učitelé s méně než desetiletou praxí spojováni se suportivním, tedy podněcujícím, motivujícím klimatem. Naopak učitelé s deset a více let praxe jsou typičtí spíše opačným přístupem, a to defenzivním klimatem. (Průcha, 2013)

Suportivní a defenzivní klima je podle Hanuliakové (2010) součástí komunikačního klimatu, které učitel svojí komunikací směrem k žákům ovlivňuje. Kromě komunikačního klimatu rozlišuje Hanuliaková ještě další typy třídního klimatu, kterými jsou: „aktuální a preferovaná třídní klima, kreativní klima, organizační klima, mravní klima a psychická klima“. Mezi aktuálním a preferovaným klimatem je takový rozdíl, že aktuální klima nemusí všem vyhovovat a žáci, nebo učitel, se v takovém stavu nemusí ve třídě cítit dobře. Proto se bavíme o klimatu preferovaném, které je očekávané, takové, ve kterém se budou všichni aktéři cítit příjemně. Jak je již zřejmé z názvu, kreativní klima souvisí s tvořivostí. Tou se ale rozumí i rozvoj žáků jako individuů, a podpora žáků v jejich nápadech ze strany učitele. Z hlediska kreativního klimatu by učitel měl dát žákům dostatek prostoru k sebevyjádření. Organizační klima souvisí s organizací třídy jako celku a kolektivu. Tento typ souvisí s managementem a dovednostmi vést třídu. Předposlední typ - mravní klima, se zabývá správným chováním, a to jak žáků, tak učitele. Úkolem učitele je vést žáky ke správnému chování a k využívání vhodné komunikace z hlediska dané situace. Posledním typem je psychické klima školní třídy. Jedná se o „sociálně psychologickou atmosféru“, která je závislá na vztazích ve třídě. Jedná se o vztahy jak mezi žáky navzájem, tak mezi žáky a učitelem. (Košťrnová, 2014, s.14)

### 1.3 Diagnostika klimatu školní třídy

Aby třídní klima bylo přijatelné pro všechny členy třídy, je vhodné jej dokázat popsat, měřit, v případě nutnosti na něm pracovat, aby se všichni ve třídě cítili příjemně, a aby výchovně vzdělávací proces probíhal bez problémů.

Jak již bylo zmíněno, třídní klima závisí především na učiteli a jeho žácích. Tyto dva hlavní subjekty klimatu jej dokážou i nejlépe popsat. Třídní klima může učitel i žáci chápat rozdílně, záleží na tom, jaký přístup ke klimatu mají. Třídní klima můžeme popisovat dvěma způsoby – objektivně a subjektivně. Není jediný správný přístup hodnocení, a jak objektivní, tak subjektivní názory na třídní klima jsou důležité. Subjektivní klima závisí na osobních názorech jednotlivých osob třídy. Subjektivní hodnocení se skládá z vlastních názorů účastněných, tj. žáků a učitele. Zjišťuje se to pomocí rozhovorů s aktéry, či pomocí dotazníků. Jelikož se zaměřujeme na třídní klima, musí tyto dotazníky vyplňovat pouze členové dané skupiny – vyjadřují zde své pocity, domněnky. Naopak objektivní klima můžeme popisovat jako věcné, či nestranné. Objektivní třídní klima se zjišťuje například pomocí kamerových záznamů či pozorováním třetí osoby. (Čapek, 2010)

Nejčastějším typem metodologie při měření třídního klimatu je použití sociometrie. Dva nejznámější dotazníky jsou dotazníky MCI – My Class Inventory a CES – Classroom environment Scale. První zmíněný dotazník je určen žákům prvního stupně, konkrétně 3.-6. ročníků. Druhý zmíněný je určen pro druhý stupeň základní školy. První z nich lze jednoduše přeložit jako Můj třídní inventář/ Moje třída. Jedná se o dotazník, jehož otázky se týkají pěti kategorií – „soudržnosti ve třídě, soutěživosti, třeňice, spokojenosti, a obtížnosti“. (Lukášová, 2010, s.168) Dotazník CES má o jednu kategorii navíc, oproti předešlému dotazníku. Jedná se o kategorie týkající se angažovanosti žáka do jeho práce, učitelově pomoci žákům, vztahů mezi žáky, organizací třídy, orientací na úkoly a jasnost a dodržování pravidel. (Koštrnová, 2013)

Ne vždy je nutné ihned používat dotazníky na diagnostiku třídního klimatu. V některých případech je výhodnější využít intervenčních programů. (Knotová, 2014)

Pojímání klimatu ve školní třídě může být velmi individuální. Podle Průchy (2013) vnímají učitelé a žáci velmi rozdílně aktuální klima školní třídy, a naopak v preferovaném klimatu (žádoucím, očekávaném) se jejich odpovědi téměř shodují. V pojmání aktuálního klimatu je velký rozdíl z hlediska pomoci učitele žákům, kdy učitel hodnotí tuto oblast velmi pozitivně, na rozdíl od žáků. Velký rozdíl může nastat také ve stanovení pravidel třídy. Učitelka vnímá jasnost pravidel zřetelně, přičemž žáci mají názor zcela odlišný.

Klima školní třídy budou jinak hodnotit žáci prvního stupně, druhého stupně, či středních škol. U žáků prvního stupně se jedná o jednu z prvních sociálních skupin, ve které se žáci objevují a ve které tráví velkou část svých dnů. S klimatem třídy souvisí soutěživost, kterou žáci vyšších stupňů škol nemusí vnímat příliš pozitivně. Naopak je tomu u žáků prvního stupně, kteří ji nevnímají negativně. Možným vysvětlením může být spojení soutěživosti se soudržností, kterou žáci prvního stupně příliš nerozlišují. Klima školní třídy také může být rozdílně chápáno dívkami a chlapci. (Průcha, 2013)

Závěrem kapitoly bychom chtěli podtrhnout, že suportivní klima školní třídy je jednou z kvalit vzdělávání ve školství. V případě, že je klima suportivní, je vztah mezi učitelem a žáky pozitivní a žádoucí. U defenzivního klimatu se jedná o naprosto odlišné chápání prostředí, ve kterém jsou vztahy mezi učitelem a žáky nežádoucí. Vztahem mezi učitelem a žáky se budeme zabývat v následující kapitole.



## 2 VZTAH UČITELE A ŽÁKA

Jedním z užších vztahů podílející se na tvorbě klimatu je mezi učitelem a žáky. Takový vztah má svá specifika, která bychom objasnili prostřednictvím této kapitoly. Nejprve začneme tím, že specifikujeme podobu vztahu mezi učitelem a žákem a procesy, které jej rozvíjejí. Následně přiblížíme teorii attachmentu, neboli citového připoutání. Následně popíšeme učitele i žáka v sociální interakci.

Učitelé a žáci jsou jednoznačně hlavními aktéry vyučování. Aby vyučování zdárně probíhalo, měl by být vztah mezi těmito dvěma subjekty žádoucí. Pozitivní, zdravé, vztahy mezi učitelem a žáky jsou dokonce chápány jako srdce vzdělávacího prostředí. Jedná se o to, že kvalitní vztah učitele je zásadní pro pozitivní rozvoj dětí. Kladný vztah ovlivňuje žáka v několika rovinách, jimiž jsou například žákovská motivace, žákovy výsledky, či chování. (Brinkworth, McIntyre, Juraschek, & Geldbach, 2018). Dle Zormanové (2014, s.762) to má být učitel, který má „dbát na to, aby se mezi ním a žákem vytvořila atmosféra důvěry, aby byl vybudován přátelský vztah.“ Budování vztahu mezi učitelem a žáky je na každodenní bázi, a vytvořit mezi sebou vhodný vztah, vyhovující všem, vyžaduje spoustu času a energie z obou stran.

### 2.1 Specifické charakteristiky vztahu učitele a žáka

Z předchozího textu víme, že vztah učitel-žák se vyvíjí v rámci školní sociální skupiny. Školní třídu lze chápat jako sociální skupinu, ve které na sebe interaguje učitel a žák, a také žáci navzájem. Tato sociální skupina je pro život, a přístup žáka k dalšímu vzdělávání, klíčová, a to hlavně proto, že si jsou žáci navzájem vzory, učí se novým rolím, při kterých získávají specifické zkušenosti. Členové této sociální skupiny jsou v každodenním kontaktu, proto by nevhodný vztah mohl vést k potížím nejen při učení žáků, ale také při práci učitele. (Janík, Pešková, et al., 2012)

Vztahy v jakékoliv sociální skupině lze rozlišit dle Heluse (2015) podle míry blízkosti vztahu na povrchní a těsné. Povrchní vztahy se vyznačují občasností a nepravidelným kontaktem. Povrchní komunikace nezanechává u člověka podstatnou újmu. Těsný vztah je opakem povrchního. Vyznačuje se pravidelným kontaktem a působením osob navzájem. Osoby v těsném vztahu mají mezi sebou konkrétní spojitost, které mohou rozumět jen oni sami. Za těsné vztahy se označují například manželského svazku. Vztah mezi učitelem

a žákem není typicky povrchní, ani těsný, ovšem ve větší míře se dotýká právě vztahu těsného.

Dle Gavory (2007) rozlišujeme vztahy ve školním prostředí na „symetrické“ a „asymetrické“. Symetrickým vztahem rozumíme vztah mezi osobami sobě rovnými, konkrétně se jedná o vztah mezi žáky navzájem, či mezi učiteli navzájem. Asymetrický vztah je založen na nadřazenosti a podřazenosti. Konkrétně tedy na vztahu učitel-žák, či vedení školy-učitel. Tento vztah se projevuje v možnosti ovlivňovat komunikaci a vést ji směrem, kterým chce právě nadřazená osoba.

Základními procesy, které se podílejí na rozvoji vztahů ve třídě jsou interakce a komunikace. Podle Blatchford, Pellegrini & Baines (2016, s. 219) je „osobní interakce hlavním rysem většiny tříd, ale také jádrem procesu učení, a to platí pro všechny typy škol, obory a věkové kategorie.“ V případě interakce se jedná se o „působení dvou nebo více subjektů v průběhu vzdělávacího procesu.“ (Vališová & Kovaříková, 2021, s. 160) Žák a učitel na sebe navzájem působí. Není to ale tak jednoduché, jelikož na tyto subjekty působí také další činitelé, kterými jsou například prostředí třídy, atmosféra, celkové klima školní třídy... Prostředek, který hraje také velkou roli v pedagogické interakci, je pedagogická komunikace, která bude podrobněji popsána v jedné z dalších z kapitol. (Vališová & Kovaříková, 2021)

Vedle interakce je obecně základem jakéhokoliv sociálního vztahu komunikace, tedy i ve vztahu mezi učitelem a žáky. Podle toho, jakou řeč učitel používá, si vytváří vztah se svými žáky. Podle výzkumů se ve vyučovací hodině vyskytuje komunikace ze dvou třetin celé hodiny. Bohužel se ale jedná převážně o řeč učitele k žákům. Učitel používá různé typy otázek, které mohou žáky vést k rozvinutějším odpovědím, či k velmi krátkým, a tím je, někdy i nevědomě, může omezovat v rozvoji. O tom ale více v kapitole o komunikaci. (Blatchford, Pellegrini & Baines, 2016)

## 2.2 Teorie attachmentu jako základní teoretické východisko

Základem každého vztahu je cit, který může být jak kladný, tak záporný. U každého člověka se city vyvíjí již od útlého dětství, a to nejprve ke své pečující osobě. Jelikož se děti od malička setkávají s osobou učitele, jak v mateřské, tak později v základní škole, je zřejmé, že i k těmto lidem si budou tvořit jakési pouto.

Pokud je vztah dítěte a matky pozitivní, je pravděpodobné, že se toto dítě bude projevovat v sociálních skupinách sebejistě, bude disponovat menší mírou problémů, a s učitelkou si vytvoří velmi kladný vztah. Naopak děti z nepodnětného prostředí, u kterých byla blízkost s pečující osobou v nízké míře, se mohou projevovat méně sebejistě, a může u nich nastat problém s vytvořením vztahu s učitelem a v blízkosti jejich vztahu. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Za základní teoretické východisko vztahu učitele a žáka se považuje jev zvaný attachment neboli přilnutí. Dle Kuliška (200, s. 405) je možné slovo attachment přeložit také jako „citové pouto dítěte k pečující osobě“. Toto citové pouto se začíná vyvíjet již v prenatálním období těhotenství, a následně se vyvíjí v raném dětství. Dítě podle úrovně vývoje poté vnímá ostatní lidi a celou společnost. Podle toho, jak matka k dítěti přistupuje, u něj vytváří pocit bezpečí či důvěry, nebo naopak nedůvěry k ostatním lidem. Toto citové pouto dítě provází po zbytek jeho života. I přesto, že se dítě v průběhu jeho vývoje mění, předpoklady k chápání společnosti a ostatních jsou zakořeněny již v útlém věku.

T. Wubbels (2016) popisuje tři dimenze, které jsou základem bezpečného prostředí, které je základem citového připoutání. Jedná se o blízkost, konflikt a závislost. (Výrost, Slaměnik & Sollárová, 2019)

Zakladateli teorie attachmentu jsou John Bowlby a Mary Ainsworthová. Bowlby byl britský psychiatr, který zkoumal především deprivované děti. Jeho kolegyně, Mary Ainsworthová, se zabývala interakcí mezi matkou a dítětem. Pozorování prováděla jak v přirozeném prostředí, tak v laboratorních podmínkách. Ainsworthová vytvořila laboratorní techniku Strange Situation Test, která se zabývá citovým přilnutím. Strange Situation Test se aplikuje na děti ve věku jedenácti až osmnácti měsíců. V laboratorních podmínkách je dítě separováno od matky a sledují se jeho projevy. Dítě přichází do kontaktu s třetí cizí osobou. Při tomto kontaktu se sleduje chování dítěte. V případě negativních projevů dítěte, jako je například neutišitelný pláč, se vrací matka k dítěti, aby jej uklidnila. Při tomto testování nejde o strašení dítěte, tudíž v jakékoliv velmi vypjaté situaci může být testování, pro dobro dítěte, ukončeno. (Kulišek, 2000)

Citové přilnutí vnímá každé dítě k pečující osobě, nejčastěji ke své matce. Jelikož ale děti tráví velkou část svého života v sociálních skupinách, jako je například mateřská, či základní škola, vytváří si vztah s dospělými i zde. Obzvláště v mateřské škole a na prvním stupni základní školy žáci vnímají paní učitelku jako svoji pečující osobu, na kterou se mohou kdykoliv obrátit. Když se zaměříme na základní školu, tak žák zde tráví velkou část času

s jeho třídní paní učitelkou. Proto je zřejmé, že si jakési přílnutí vytvoří i ve vztahu k ní. Obzvlášť u mladších dětí je velmi důležitý přístup paní učitelky k nim, jelikož by si žáci měli uvědomit, že paní učitelka není jejich druhou maminkou, a měli by ji brát spíše jako autoritu, na kterou se ale v případě nutnosti mohou kdykoliv obrátit.

Teorie připoutání mezi učitelem a žákem je chápána jako vztah navazující na vztah rodiče a dítěte. Žáci mají už při příchodu do základní školy vybudovaný postoj k dospělým lidem, mají od nich svá očekávání. V souvislosti s koncepcí připoutání se nám nabízí termíny jako: „bezpečí, emocionální blízkost, konflikt, závislost.“ (Brestovanský, 2020, s.670) Zda je vztah vhodný, nebo naopak, definujeme pomocí nízké míry konfliktu a vysoké úrovně blízkosti a opory. Obecně je důležité, aby žák pocíval od učitele právě již zmiňovaný pocit bezpečí, který je základním stanoviskem pro jeho poznávání a zkoumání.

Z hlediska vztahů bylo zjištěno, že pokud je učitel srdečný, milý, přátelský atd. vnímají ho žáci pozitivně, což vede k pozitivnějšímu postoji ke zdokonalování se, učení se, ale i postoje ke škole jako celku. (Výrost, Slaměník & Sollárová, 2019)

Odborníci v souvislostech s potřebou kvalitního a pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem pracují i s jinými teoretickými východisky jako je například teorie motivaci či sociokulturní koncepce (Davisová podle Brestovanský, 2020, s. 669).

Teorie motivace je založena na učiteli, a jeho sebe-motivovanosti. Učitel by měl motivovat nejen sebe samého, ale hlavně žáky v poznávání a učení. Žáci si po čase uvědomují, že na rozdíl od předchozí teorie připoutání nezáleží jen na pocitu bezpečí, ale dokážou ocenit učitele jako pomocníka při jejich učení, zkoumání a získávání zkušeností, protože právě získávání nových zkušeností, zkoumání a poznávání, je základem žakovských úspěchů. Žáci bývají velmi často motivováni použitím učitelových vyučovacích praktik, pomůcek apod. Narozdíl od teorie připoutání, je zde kladen větší důraz na edukační kontext. Dobrý vztah mezi učitelem a žáky je založen na správné vzájemné motivaci, a vede ke zdárnému procesu učení. (Brestovanský, 2020)

Sociokulturní koncepce je založena na kultuře celé školy i konkrétní třídy. Učení ve třídě je ovlivněno klimatem a vztahy ve třídě. Roli zde hraje také učitelovo chování vůči žákům, a poté žakovo sebepojetí. Vhodná komunikace je základem pozitivního přijetí žáka jako sebe samého, naopak používání nevhodných komentářů učitele působí na žáky negativně, mohou sebe sami podceňovat, či mít od sebe malá očekávání. (Brestovanský, 2020)

### 2.3 Učitel v sociálních interakcích s žáky

Učitelé jsou dle Janíka (2021, s. 60) „lidé povolání k tomu, aby konali práci na člověku, aby přispívali k rozvoji lidskosti, aby pomáhali lidem učit se a poznávat svět.“ Nejedná se o snadnou práci, neboť jak ukazuje literatura, může to obnášet více než jen vyučování. V této kapitole bychom rádi upozornili na to, že učitel při budování a rozvíjení vztahu plní i mnoho dalších funkcí či rolí a ovlivňuje ho vícero faktorů.

Arends (podle Blatchford, Pellegrini & Baines, 2016) zastával názor, že učitel vykonává ve své profesi tři základní funkce, a nezáleží při tom na věku žáků, ani typu školy. První funkcí je „výkonná“, kdy je učitel žákům oporou a vedením. Druhou funkcí je „interaktivní“, čímž se rozumí osobní vztah mezi učitelem a studenty. Třetí, „organizační“ funkce, je charakteristická organizačními záležitostmi, prací s kolegy, rodiči, či ostatními. Vašašová (2017) uvedené doplňuje tím, že výchova a vzdělávání žáků zahrnuje organizování, vedení a řízení, hodnocení a mnoho dalších úkonů. Kromě interakce s žáky musí spolupracovat s vedením školy, kolegy, či rodiči. Učitelé by měli dbát na spravedlivý přístup, použití vhodných vyučovacích prostředků, i správnou komunikaci, jelikož z jejich žáků bude růst nová lidská generace.

Vedle funkcí má učitel ve své profesi několik rolí. Hanuliaková (podle Vašašová, 2017) zastává názor, že hlavním tvůrcem pozitivního třídního klimatu je třídní učitel. Učitel podle ní naplňuje několik funkcí, které vedou k vytvoření pozitivního klimatu, ve kterém bude úspěšně probíhat výchovně vzdělávací proces žáků. První funkcí je role *komunikátora*. Učitel by sám o sobě měl být komunikativní osobou, která s žáky dokáže hovořit na jejich úrovni, aby mu porozuměli. Role komunikátora ale není jen o tom k žákům hovořit, ale dokázat žákům dát dostatek prostoru k sebevyjádření. Druhou rolí je role vedoucího neboli *leadera*. Tato role vyžaduje od učitele schopnost organizace celé třídy, všech žáků, ale také schopnost hodnotit žáky, diagnostikovat je. S touto rolí souvisí také příprava učitele na výchovně vzdělávací proces podle platných předpisů. Třetí rolí je *informátor*. Tato role úzce souvisí s rolí komunikátora, jelikož učitel žákům předává spoustu informací. K tomu využívá vhodné metody, aby vzdělávací proces žáků byl úspěšný. Předposlední role, role *metodika*, je spjata s rolí předchozí, při které závisí na výběru vhodných metod výuky, při kterých bude výchova a vzdělávání vést k dobrým výsledkům. Podle použití metod může učitel pozitivně, či negativně ovlivňovat vztahy mezi žáky navzájem a tím podporovat, nebo bránit, utváření pozitivního klimatu. Poslední rolí je *axiolog*. Při této roli je hlavním úkolem učitele vychovávat děti k hodnotám, a k sebehodnocení. Pro žáky je důležité,

aby dokázali sebe sami ohodnotit nejen v závěru jakékoliv své práce, ale i v průběhu. Je důležité, aby si žáci dokázali uvědomit celý proces své práce, aby se zvládli ohlédnout na proces, který vedl k jejich výsledku.

Kromě rolí, které učitel nabírá v interakcích s žáky a dalšími aktéry vzdělávání, se do vztahu učitel-žák mohou odrážet učitelovy zkušenosti. Jinak může utvářet vztahy s žáky začínající učitel, jinak učitel expert. Podle Švaříčka se jedná o „kvalifikovaného, zkušeného, kvalitního učitele, který je pro okolí zároveň profesní autoritou“ (Švaříček, 2009 in Bendová, 2016, s.253).

Učitele experta můžeme popsat jako člověka s výjimečnými schopnostmi a dovednostmi sociálně interagovat a rozvíjet dobré interpersonální vztahy s žáky. To zahrnuje, mimo sociálně-emoční dovednosti, také kognitivní schopnosti. Takový učitel je ve všech oblastech jeho práce nadprůměrným. Existuje spousta nadprůměrně inteligentních osob, kteří jsou z hlediska kognitivních znalostí experty, avšak se u nich může objevovat problém v sociální stránce jejich práce. Učitel by měl žáky naučit velkou spoustu informací, dovedností, znalostí, ale je k tomu nutný patřičný přístup. Patřičným přístupem je myšlena vhodná komunikace s žáky, vytváření dobrého sociálního prostředí, projevování empatie žákům, pochopení žáků jako osobností, a nazírání na žáky jako na individua a jednotlivce, kteří vyžadují individuální přístup. (Bendová, 2016)

Helus (2015, s.325-326) uvádí, že učitelé by měli mít ctnosti, které mohou být vědomé a potvrzují jeho vztah k žákům. Dle něj je možné za tyto ctnosti považovat „pedagogická láska, pedagogická moudrost, pedagogická odvaha, pedagogická důvěryhodnost.“

Pedagogickou lásku učitel vyjadřuje tak, že mu na žácích záleží, že je připravený jim se vším pomoci a vyhybat se problémům. Učitel žákovi nabídne pomocnou ruku, když ji potřebuje. Podle Heluse (2015) může být učitel chápán jako pedagogicky moudrý. Tím rozumíme, že se snaží porozumět dítěti, přičemž se dokáže obracet na různá vědecká poznání, opírá se o praktické zkušenosti, a dokáže žáka kvalitně reflektovat. Pedagogická odvaha se projevuje v odhodlání učitele obhajovat dítě v jeho osobnostním rozvoji, a vytvoření příhodných podmínek. Důvěryhodnost je důležitým aspektem ve vztahu učitele a žáka. Aby vzdělávání žáků probíhalo patřičně, měli by od učitele cítit důvěru, pochopení, bezpečí. Pocity zklamání, úzkosti, napětí apod. by žákův seberozvoj jen potlačily.

Velkou měrou může tendenci rozvíjet vztahy s žáky dobrým směrem ovlivňovat učitelovo přesvědčení, přístup a pojetí výuky. Janík, Pašková et al. (2012) vysvětlují, že každý učitel

je přesvědčený o svém subjektivním přístupu, o svých myšlenkách, metodách, které dokáže obhájit a zdůvodnit. Dle Mareše je každý učitel charakteristický svým pojetím výuky, které záleží na „implicitnosti, subjektivnosti, spontánnosti“. (Mareš et al., 1996, s.9, in Janík, Pešková, 2012, s.149) Do vztahu učitele a žáka se to může promítnout v případě, kdy je učitel přesvědčen, že jeho práce není udržovat s žáky dobré vztahy, ale předat žákům poznatky o učivu. V takovém případě může být vztah chladný a tím může být narušeno učební klima.

Z obecného hlediska není výuka závislá jen na práci jedné osoby, ale jedná se o práci týmovou. Učitelé a žáci by se měli navzájem motivovat, být si oporou a brát se jako partneři. Důležitým základem výuky a vzdělávání je systém, ale „nejdůležitější je žák a jeho učení.“ (Petty, 2013, s.488)

Všichni aktéři dané skupiny spolupracují na třídním klimatu, což můžeme vnímat jako jednou z kvalit vzdělávání ve školství. Podle Janíka (2018) jsou kvality vzdělávání nejvíce probírány z hlediska kognitivního rozvoje žáka. S kognitivním rozvojem žáka ale souvisí náplň práce každého učitele, a to konkrétně jeho komunikace s žáky, podpora komunikace mezi žáky navzájem, řízení třídy i organizace třídního kolektivu. Všechny tyto podmínky učitelovi práce jsou stavebním kamenem v jeho vztahu s žáky, který je naopak základem klimatu dané třídy. Vzhledem k tomu se komunikací budeme přednostně zabývat v následující kapitole.

## **2.4 Interakční, vyučovací a výchovný styl učitele**

Kromě uvedených aspektů se může do sociálního chování učitele promítat jeho interakční, vyučovací a výchovný styl. Co se týká interakčního stylu, Gavora a Mareš (2004) jej popisují jako situace, které probíhají mezi učitelem a žákem. Souvisí s tím i to, jak na sebe tyto dva aktéři působí, a jak se vzájemně ovlivňují. Pro zjištění interakčního stylu učitele se používá Flandersova interakční analýza, kterou do České republiky přetáhli právě zmínění Gavora a Marešem.

Úkolem každého třídního učitele je dokázat vést celou třídu. Každý učitel je svým způsobem jiný, tudíž i vedení tříd různými učiteli bude rozdílné. S vedením třídy souvisí osobnost učitele – konkrétně jeho vyučovací styl a výchovný styl, a kolektiv žáků. Velký význam při vedení a řízení třídy má vztah učitele a žáků ve třídě. S tím souvisí interakční styl učitele.

Interakční styl učitele je relativně stabilní charakteristika učitele v různých situacích, v různých vyučovacích hodinách. Můžeme říct, že vypovídá o jeho zvláštích, že ho reprezentuje. Z hlediska trvalé charakteristiky dokážou žáci předvídat činnost učitele a připravit se na ni, případně očekávanou reakci svým chováním u učitele vyvolat. Chování učitele je proto jednoduše předpověditelné, a žáci tuší, jak by se měli zachovat, aby splnili učitelovo očekávání. (Gavora & Mareš, 2004)

Jak jsme již zmínili, s vedením třídy souvisí vyučovací styl učitele. Nyní se zaměříme na typologii dle Fenstermachera, který rozdělil učitele dle stylu na tři skupiny. Prvním stylem je „manažerský“. Tento styl je typický podporováním žáků, dobrou organizací celé skupiny žáků, a vhodně používaným hodnocením. Druhý styl se nazývá „facilitační“, který klade největší důraz na potřeby a zájmy žáků. Učitel se zaměřuje na žáky jako na individua a uzpůsobuje jim výuku. Třetím stylem je „pragmatický“. Tento styl je především orientován na výsledky žáků. Učitel u žáků klade důraz na osvojení si co nejvíce znalostí. (Dytrtová & Krhutová, 2009, s.20)

Jak vzdělávání, tak i výchova je nedílnou součástí učitelova práce. Obě tyto kategorie jsou velmi důležité pro vztah mezi učitelem a žáky. Pro každého učitele je typický určitý výchovný a vyučovací styl, který je poté velmi důležitou součástí vztahu mezi učitelem a žáky. Nejznámější dělení výchovných stylů je dle psychologa Kurta Lewina. Lewin rozlišuje tři základní výchovné styly – autokratický, liberální a demokratický.

Při autokratickém stylu má hlavní slovo učitel, a žák se učiteli podřizuje. Žák musí splnit všechny požadavky, musí učiteli naprosto důvěřovat a nesmí si dovolit o učiteli pochybovat. Proto, že učitel je zde brán jako nejvyšší autorita, se tomuto stylu také říká autoritativní. Z hlediska vztahu mezi učitelem a žákem zde můžou nastávat problémy, jelikož se sám učitel považuje za autoritu a žákům nemusí dávat dostatek prostoru pro seberozvoj či sebevyjadřování. Při tomto výchovném stylu je proto typický chladnější vztah mezi učitelem a žáky. Liberální styl by se dal chápat jako opak autokratického, jelikož hlavní osobou je zde žák. Tento styl by se dal chápat tak, že se všechno točí kolem žáka, a učitel zde nemá velkou pravomoc. Doslova je zde „potlačena role vychovatele“. U tohoto výchovného stylu je vztah mezi učitelem a žáky rozporuplný. Někteří žáci mohou učitele vnímat jako autoritu, i přes jeho potlačenou funkci. Naopak někteří žáci nemusí učitele jako autoritu vnímat vůbec. V tomto případě může dojít ke komplikacím v jejich vztahu i komunikaci. Třetí, demokratický styl, se vyznačuje vzájemnou spoluprací učitele a žáků. Tento styl klade důraz na společnou práci, hledání možností a cest, které budou výhodné



pro oba subjekty vzdělávání. Hlavní vlastností je vzájemný respekt a individualita. Tento styl můžeme chápat jako nejpriznivější pro vytváření pozitivního vztahu a pozitivního klimatu dané třídy. (Šafránková, 2019)

## 2.5 Teorie mocenských konstelací

V každé sociální skupině se ve vztazích objevuje moc. Jedná se o naprosto přirozený jev, kdy se některý z účastníků skupiny projevuje větší měrou než ostatní. Moc lze chápat i v souvislosti s autoritou. U žáků na prvním stupni základních škol je rozdělení do skupin naprosto nedílnou součástí kolektivu. Jelikož se jedná o děti mladšího školního věku, jejich skupiny nebývají trvalé, a často svůj okruh kamarádů mění. I přesto se v každé skupině bude vyskytovat jeden, nebo více žáků, kteří budou průbojnějšími, a tím pádem ostatními členy skupiny brání jako vůdcové.

Primárním úkolem každého učitele je dokázat udržovat pozitivní vztahy dané třídy. Tento úkol je velmi stěžejní, a to z hlediska hladkého průběhu výchovně vzdělávacího procesu. V každé školní třídě se objevují jak kladné, tak i záporné situace. Problémy se mohou projevovat ve vztazích mezi žáky navzájem, ale i mezi žáky a učitelem. Těmto problémům se žádný učitel nemůže vyhnout, avšak může jejich výskyt eliminovat.

Mocenská podoba v interakci učitele a žáků vychází ze strany učitele. Učitel je brán žáky jako někdo, ke komu vzhlíží, kdo je jejich autoritou. Tuto vlastnost si uvědomuje i učitel, který sám sebe chápe taky jako někoho, kdo je nad žáky povýšeným. Učitel svojí moc využívá na každodenní bázi, i když to nemusí být uvědomovaný proces. Příkladem mocenského chování učitele směrem k žákům je například ve formulaci učebních úloh žáků. Konkrétně se jedná o situace, ve kterých učitel žákům přikáže splnit úkol, za který poté budou odměněni. (Šalamounová, Bradová & Lojdová, 2014)

Situace, ve kterých učitel působí mocensky mohou žáci buďto přijmout, nebo na ně negativně reagovat. Podle Woodse (1979) in Šed'ová (2011, s.96) je několik reakcí žáků na učitelovo mocenské chování. První z nich již bylo zmíněno a jedná se o přijetí učitelovi nabídky a chápání jeho chování pozitivně. Pro tuto reakci žáků je typický zápal pro práci. Nižším stupněm žákovské reakce je rituál. Jedná se o situace, při kterých žáci s učitelovy projevy relativně souhlasí. Jejich nadšení pro věc ale není v tak vysoké míře. Žáci se spíše snaží chovat tak, aby na sebe zbytečně neupozorňovali. Třetí reakcí je nenápadný únik od

situace – žáci nenápadně neplní učitelovo zadání a odbíhají k jiné aktivitě. Takovou aktivitou může být například kreslení si malůvek či nepozornost. Při čtvrté reakci žáci naznačují zájem o probírané učivo. Toto chování žáků je z důvodu prodloužení učitelova výkladu, například v případě blížícího se zkoušení či testu. Předposlední reakce je doslovný odpor ke škole jako celku. Žáci v této fázi vyrušují, a k učiteli se chovají apaticky. V poslední reakci je odpor žáka největší. Žáci mají ke škole averzi. V takové situaci se žáci škole vyhýbají, a účastní se jakýchkoliv jiných aktivit. (Šed'ová, 2011)

Z důvodu výskytu mocenské konstelace v každé skupině, tedy i ve školní třídě, je důležité, aby učitel na vztazích mezi sebou a žáky, a mezi žáky navzájem, pracoval. Pokud se bude objevovat velká míra mocenského chování, je od učitele nutná větší míra blízkosti.

## 2.6 Žák v interakcích s učitelem

Jak již bylo zmíněno, ve vzájemném vztahu učitele a žáka na sebe oba tito aktéři působí. Žák a učitel se vzájemně ovlivňují, což následně uzpůsobuje jejich vzájemný vztah. Když žák interaguje s učitelem, je nutné si uvědomit, že tato interakce není odtržena od okolního světa, např. vrstevnických skupin a celkově školní třídy. Žákův vztah s učitelem tedy může ovlivňovat to, v jaké roli se žák nachází, jakou má ve třídě pozici atp.

Dle Janíka (2021, s.71) je „každému dítěti je ve škole připisována sociální role – být žákem. Být žákem znamená vyskytovat se ve škole a vystavovat se pedagogickému působení učitelů.“

Každý žák má ve třídě svou pozici neboli roli, která závisí na zařazení žáka do společnosti, v našem případě školní třídy. Tato sociální role s sebou nese určitá očekávání od daného žáka. Gáborová, L. a Gáborová Z. (2006, s.99) rozlišují pět sociálních rolí. Jedná se o „populární osoby, oblíbené osoby, akceptované osoby, trpící osoby, osoby stojící mimo.“ (Košťrnová, 2014, s.45)

Populární osoby jsou žáci velmi oblíbení u svých vrstevníků, ostatní k nim doslova vzhlíží. Trochu nižšího stupně dosahují žáci oblíbení. Osoby akceptované jsou vnímány neutrálně, tzn. nepatří ani ke skupině velmi oblíbených, ale ani k negativně chápaným. Trpící osoby jsou často terčem posměchů, a ostatní se o ně nezajímají. Osoby stojící mimo ostatní ve třídě doslova ignorují. (Košťrnová, 2014)

Pozitivní vztah mezi žáky navzájem vede k psychické pohodě, soustředění i lepším výsledkům. Dobré vztahy mezi žáky na základní škole mohou být vhodným základem ve vývoji dítěte a dalšímu společenskému životu.

Učitel má ve vyučování spoustu možností, jak vztahy mezi žáky zlepšovat. Skupinové práce, či práce ve dvojicích, mohou vést ke zlepšení vztahu mezi žáky, ale i vývoji žáka jako jedince. Ovšem je důležité brát ohled na žáky jako individuální osobnosti, jelikož ne každý žák vyhledává při práci společnost. Někteří žáci raději přemýšlí nad danou problematikou a prací sami. V takovém případě by učitelský chtíč stmelovat kolektiv společnou prací mohl mít negativní dopad. (Blatchford, Pellegrini & Baines, 2016)

Podle Gillernové (1997) je jednoznačné, že žák zpravidla reaguje na učitelovo chování a prožívání. Jedná se o cyklický proces, při kterém když učitel udělá něco, co na žáka působí pozitivně, bude i žák reagovat pozitivně. Stejně je tomu i v opačném případě, tj. negativním, kdy, pokud žák učitelovo chování vnímá negativně, bude i on sám negativně reagovat. (Komárková, Slaměník, & Výrost, 2001).

### 3 ROLE KOMUNIKACE V UTVÁŘENÍ BLÍZKOSTI VE VZTAHU UČITEL-ŽÁK

Předchozí text avizoval, že na vztahu učitel-žák se významně odráží komunikace učitele směrem k žákům. V souvislosti s tím, že hlavním prvkem kvalitního vztahu je vysoká míra blízkosti a opory, je zapotřebí nyní objasnit specifika výukové komunikace a vysvětlit, jak se její komponenty mohou odrážet na kvalitě vztahu učitele a žáka. Na tomto základě je potřeba si ujasnit, jak výuková komunikace funguje.

#### 3.1 Výuková komunikace

Obecně lidskou komunikací rozumíme „proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (příjemci), přenos nebo vytváření znalostí.“ (Vybíral, 2013, s. 25) Jedná se o proces, jehož strukturu tvoří komunikátor, komunikant a komuniké. Komunikátorem je člověk, který sděluje nějakou informaci. V našem případě se jedná většinou o učitele, kteří hovoří k žákům, nebo naopak. Komunikantem je osoba, jež informaci přijímá. Opět se jedná o učitele, nebo žáka, podle toho, kdo ke komu promlouvá. Komuniké je konkrétní informace, která je sdělována. (Dyrtová & Krhutová, 2009)

Pokud se zaměříme na komunikaci ve školní třídě, jedná se o „záměrný proces komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí.“ (Svatoš & Švarcová, 2014, s.85)

Dle Skalkové (2007, s.171) je pedagogická komunikace „zvláštním případem komunikace sociální, jelikož při pedagogické komunikaci dochází k sociální interakci“, což je vzájemné působení dvou či více lidí, v našem případě učitele a žáka/ žáků. „Pedagogická komunikace je zaměřena na dosažení výchovných a vzdělávacích cílů, mívá omezený obsah, sociální role účastníků je stanovena a jsou dohodnuta komunikační pravidla.“ Šed'ová, Švaříček, Šalamounová & Zounek citují ve své knize autora Vybírala, který výukovou komunikaci popisuje jako „výměnu sdělení, případně také proces vytváření významu mezi dvěma či více lidmi.“ (Vybíral, 2000 in Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012, s.19)

Ze všech definic je zřejmé, že se jedná o výměnu názorů, znalostí, postřehů, mezi dvěma či více aktéry. Ve školní třídě jsou hlavními aktéry učitel a žák/ žáci. Komunikace je postavena na vztahu těchto aktérů, jejímž cílem je cesta ke „komunikačnímu efektu“.

Komunikačním efektem rozumíme recepci neboli pochopení. (Svatoš, Švarcová, 2014, s. 86)

Gavora (podle Nelešovská, 2005) podrobněji popsal vztahy aktérů komunikace ve školní třídě. Jednoznačné je, že komunikace probíhá mezi učitelem a žákem (buď se skupinou žáků, nebo samostatně s jedním žákem), ale také může komunikace probíhat mezi žáky, či třídami, navzájem. V první zmíněné komunikaci – učitel a žák/žáci, je vztah aktérů nesouměrný, jelikož je velmi pravděpodobná převaha učitelovi autority. Tím rozumíme, že učitel bude vést rozhovor tak, jak potřebuje. Pokud učitel z hlediska autority uplatňuje silné mocenské projevy, odráží se to na vztahu a vnímané blízkosti. Pokud se jedná o rozhovor mezi žáky navzájem, je vztah asymetrickější. Nelze říct, že je přesně asymetrický, jelikož i mezi žáky jsou rozdíly – někteří mohou být tišší pozorovatelé, nebojácní, neprůbojní, naopak se ve školní třídě setkáme s žáky velmi aktivními, komunikativními a povahově většími „vůdci“.

Dle Flanderse (podle Žolnová & Mandzáková, 2007) rozdělujeme dvě kategorie, jež souvisí s komunikací učitele a žáka. Jedná se o „direktivitu a indirektivitu.“ Direktivita se projevuje potlačováním rozhovoru, učitel ve větší míře přednáší učivo, při rozhovorech žáky kritizuje, přikazuje jim, a je hlavním a jediným organizátorem ve třídě. Naopak indirektivita se projevuje obráceně, a to podporováním žáků při výkladu, a projevení víry v jejich práci a učení. (Žolnová & Mandzáková, 2007)

Uvedená asymetrie se projevuje i ve struktuře v komunikaci, o níž bude pojednávat další kapitola.

### 3.2 IRF struktura

Při komunikaci ve školní třídě je často velkým otazníkem čas, ve kterém hovoří učitel směrem k žákům, a naopak. Učitel je obecně dominantnější osobou při interakci ve školní třídě, a není tomu jinak ani při komunikaci, kdy dle Flanderse (1970) tvoří učitelův mluvený projev dvě třetiny vyučovací hodiny, a zbylou jednu třetinu hovoří žáci. (Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012)

S Flandersovým pravidlem, že učitel hovoří dvě třetiny verbálního projevu ve vyučovací hodině, se shoduje IRF struktura, kterou můžeme považovat za hlavní rys výukové

komunikace ve školní třídě. IRF struktura je posloupností komunikace mezi učitelem a žáky, která je tvořena třemi kroky. (Blatchford, Pellegrini & Baines, 2016)

Jak jsem již zmínila, výuková komunikace probíhá ve třech krocích, které korespondují s názvem „IRF“. Zkratka IRF je složena ze tří anglických slov – Initiation = učitelova otázka, Reply = žákova odpověď, Follow up = zpětná vazba učitele. (Molinari & Consuelo, 2015)

Zkratka IRF může být nahrazována zkratkou IRE, která se skládá také ze tří slov. První dvě slova jsou stejná, a jedná se o učitelovu otázku a žakovskou repliku. Třetí slovo je v tomto případě evaluace. (Šed'ová, Švaříček, Makovská & Zounek, 2011)

Je vhodné si nyní vysvětlit pojem „otázka“, jelikož se v tomto případě otázkou nemíní jen tázací věta, ale i úkoly, či problémy. (Nelešovská, 2005)

Komunikaci v těchto bodech začíná i uzavírá učitel. Žák má roli pouze v prostředním kroku, tj. odpovědi. Jelikož má učitel v kompetenci dvě třetiny této komunikační struktury, je v rozhovoru o mnoho dominantnější a žáka vede k odpovědi, kterou chce slyšet. Učitel po žácích chce správnou odpověď, tudíž tato struktura většinou končí až při pozitivní zpětné vazbě. (Šed'ová, Švaříček, Makovská & Zounek, 2011)

IRF struktura může být také rozšířená, a to tím, že se kromě tří kroků skládá z pěti. První dva kroky – iniciace a replika, zůstávají stejné. Třetím krokem v rozšířené verzi je negativní feedback a reiniciace, ve čtvrtém kroku vytváří žák novou repliku a posledním krokem je učitelova pozitivní zpětná vazba. (Šed'ová, 2012 in Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012)

IRF struktura je dobrým výchozím bodem při komunikaci ve vyučování, i když může působit omezující. U dětí na prvním stupni základní školy je velmi častá spontánnost odpovědí, což znamená nedodržování přesné IRF struktury. Autoři Molinari & Consuelo (2015) zastávají názor, že je IRF struktura dobrou výchozí pozicí pro komunikaci, avšak není vhodné jej doslovně dodržovat. Při striktním dodržování této struktury dochází u žáků k potlačování jejich komunikativnosti.

Z analyzovaných zdrojů je možné potvrdit, že se učitel může zásadní měrou podílet na kvalitě vztahu, a to právě tím, jak iniciuje reakci žáka – jak pokládá otázky, jak žákům naslouchá a jakým způsobem jim dává zpětnou vazbu.

Následující kapitola bude pojednávat o dialogickém vyučování, které může být základem pro již zmíněnou IRF strukturu.

### 3.2.1 Dialogické vyučování

S IRF strukturou úzce souvisí i dialogické vyučování, jehož základem dialogického je „dialog“, který můžeme popsat jako výměnu názorů dvou či více aktérů. Do dialogu každý z aktérů vnáší své osobité myšlenky. Při výukové komunikaci se můžeme setkat, kromě dialogu, s interaktivitou. Tyto dva termíny rozlišuje Scott a kol. (2010) tak, že interaktivitou se rozumí rozhovor mezi učitelem a žákem, který vede k předem stanovenému cíli učitele. Podle Šed'ové (2012) je opakem interaktivity neinteraktivita, při které se jedná o nepřerušovaný výklad učitele směrem k žákům. Dialog se od interaktivity rozlišuje volností a otevřeností rozhovoru. (Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012)

Dialogické vyučování je jedním ze slovních vyučovacích metod učitele. Při dialogické metodě „dochází k výměně myšlenek mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem.“ (Skalková, 2007, s.186)

Nejedná se pouze o výměnu názorů, ale podle Koláře & Šikulové (2007, s. 19) také o „společné hledání ve vyučování, společné nalézání řešení situací, problémů, objevování nového poznání a zhodnocování stávajícího poznání v konfrontaci s novými obsahy.“

Dialog je obecně chápán jako výměna názorů mezi dvěma, či více, aktéry. Obecně jsou tyto aktéři sobě rovní. Při dialogickém vyučování je rozdílem, že učitel a žáci si nejsou zcela rovní, ale učitel disponuje dominantností. (Šed'ová, Švaříček, Makovská & Zounek, 2011)

Aby učitel dokázal bezproblémově používat dialogické vyučování, je nutné tomu přizpůsobit jeho celkový koncept vyučování. Učitel, který chce dialogicky vyučovat, by měl začít u sebe samého, podle Koláře & Šikulové (2007) by si měl učitel vhodně formulovat výukové cíle. S cíli souvisí učivo, které by měl učitel také konkrétně formulovat. S tím souvisí i volba organizačních forem a metod, které učitel využívá a upřednostňuje. Z hlediska žáků by si měl učitel uvědomit, jak žáky hodnotí, a zda je pro ně toto hodnocení rozvíjející.

### 3.2.2 Otázky v komunikaci učitele

Otázky jsou základním kamenem v komunikaci mezi učitelem a žáky. Učitel za jeden den položí žákům velkou spoustu otázek. Podle Stevensové (1912, cit. Podle Gall, 1970) je vyučování ze čtyř pětín vyplněno otázkami a odpověďmi mezi učitelem a žáky. (Švaříček, 2011) Při kladení otázek se snaží učitel žáky aktivizovat. Žáci musí nad danými otázkami více přemýšlet, čímž se rozvíjí jejich představivost a logické uvažování. Naopak

při učitelově výkladu, bez otázek, žáci rychleji ztrácí pozornost. Při používání otázek je tedy větší míra zapojení žáků do probírání nového učiva, a taky pochopení daného učiva žáky. (Petty, 2013)

Učitelovy otázky by měly splňovat určitá kritéria, jimiž jsou „přiměřenost, srozumitelnost a stručnost, jednoznačnost, věcná správnost a přesnost, jazyková správnost.“ (Nelešovská, 2005, s. 43-44) Všechna tato kritéria spolu úzce souvisí. Otázky by měly být přiměřené věku žáků. Učitel by měl žákům pokládat takové otázky, které pro ně nebudou příliš složité, ale naopak také ne příliš jednoduché. Otázky by měly být přiměřené věku a úrovni žáků. Každou otázku by měl učitel sdělit stručně a jasně, aby jí žáci byli schopni porozumět. V neposlední řadě by měl učitel k žákům promlouvat jazykově správně. Jeho projev by měl být spisovný a měl by mít správnou skladbu.

Otázky, jež učitel ve výuce používá, můžeme dělit dle různých kritérií. Základní dělení otázek, dle principu, jsou otázky reproduktivní a produktivní. Principem reproduktivních otázek je paměť neboli pamětné zapamatování. Naopak produktivní otázky vedou žáka k „aktivizaci myšlenkové činnosti.“ (Vališová & Kovaříková, 2021, s. 170)

Jiný typ dělení je na „otevřené a uzavřené otázky“. Principiálně je toto dělení velmi podobné, ne-li shodné. Otevřené otázky jsou otázky zakládající na myšlenkových činnostech žáků. Jedná se o otázky, u kterých není správná jen jedna odpověď a žáci musí nad odpovědí více rozmýšlet. Uzavřené otázky mají princip reproduktivních otázek, kdy je správná jen jedna odpověď a žáci ji musí znát nazpaměť. (Švaříček, 2011) Dle výzkumu Švaříčka se ve vyučovacích hodinách objevují z jedné čtvrtiny, tj. 25 %, otázky otevřené, a ze zbylých tří čtvrtin, tj. 75 %, otázky uzavřené. (Švaříček, 2011, s.18)

Nejideálnějším případem by bylo používání produktivních otázek ve větší míře než reproduktivních, i když je zřejmé, že se v praxi ve větší míře objevují naopak otázky reproduktivní. Otázky produktivní se ale poslední dobou dostávají do těsné blízkosti a jejich výskyt ve vyučování je častější. (Vališová & Kovaříková, 2021)

Dle Pettyho (2013) rozdělujeme otázky na „zjišťovací a doplňovací“. Na zjišťovací otázky odpovídají žáci ano/ ne. Při těchto otázkách učitel stoprocentně nezjistí, zda žák učivu rozumí, jelikož je padesáti procentní šance správné odpovědi. Velmi často žáci používají techniku odpovídání, která souvisí s učitelovým výrazem. Pokud si žáci nejsou jisti svou odpovědí, začnou kroutit hlavou, přičemž sledují učitelův výraz. Často se učitel nevědomě usměje, což znamená, že odpověď *ne*, je správná. Pokud se ale učitel zamračí, žák vycítí,



že odpověď bude *ano*. Používání této techniky je u spousty žáků a učitelů nevědomé. Druhým typem otázek jsou doplňovací, na které je nutná konkrétnější odpověď. Doplňovací otázky můžeme chápat jako otázky otevřené, na které neexistuje pouze jedna správná odpověď. (Petty, 2013)

Žáci jsou velmi vnímavými jedinci, kteří, pokud jim je dán prostor, ho budou využívat. Ostatně, není tomu jinak ani u komunikace, a pokud učitel dá žákovi prostor na vyjádření, s největší pravděpodobností toho žák využije. Tím, že bude učitel využívat správné typy otázek, a nechávat žákům možnosti pro vyjádření jejich názorů, ho budou žáci vnímat jako chápavého, či pozorného. V takovém případě budou žáci učiteli důvěřovat, a postupně si k sobě vytvářet pozitivní vztah.

### 3.2.3 Žákovské odpovědi a zpětná vazba učitele

Pomocí žakovských odpovědí se učitel dozvídá, jak žáky učivo zaujalo, zda je baví, je pro ně zajímavé, a jak mu porozuměli. (Helus, 2007)

Je nutné s žáky dlouhodobě pracovat, aby byli schopni odpovídat na učitelovy otázky a tím se zapojovat do výuky. Jedná se o to, aby žáci byli zvyklí odpovídat, i když si svou odpověď nejsou stoprocentně jistí, a aby neměli strach ze zesměšnění ze strany učitele. Abychom docílili interakce mezi učitelem a žáky, je nutné žákům nejprve pokládat otázky jednodušší. Při dialogu mezi učitelem a žáky má učitel velmi důležitou úlohu – podporovat. Žáci musí od učitele cítit porozumění, i přes jejich špatnou odpověď. Jakmile nebudou mít žáci problém s odpovídáním na učitelovy otázky, i když třeba špatně, docílí učitel té správné interakce. (Petty, 2013)

Při odpovídání na učitelovy otázky musí ale žáci dodržovat určitá pravidla. Jedná se o pravidla, která jsou stanovena učitelem. V případě nedodržování těchto pravidel, např. při spontánní odpovědi, bývá žák napomenutý, či je jeho odpověď učitelem přehlížena. Tato pravidla jsou nazývána jako „žakovský registr“. (Cazdenová, 1988 in Šalamounová, s. 76, 2012)

S komunikací mezi učitelem a žákem je spjata i hodnocení žakovského učení, jelikož se jedná o prostředek, díky kterému učitel může dát žákovi zpětnou vazbu. Zpětná vazba je v IRF struktuře posledním krokem, který může dialog mezi učitelem a žáky ukončit, nebo komunikaci dále rozvíjet. Zpětnou vazbou rozumíme ohodnocení toho, co žák řekl, a zda učitelovi odpověděl na danou otázku podle jeho předpokladů. Zpětná vazba může být velmi subjektivním názorem, při kterém záleží na učitelově přístupu k hodnocení.

Učitel díky posloupnosti IRF struktury ovlivňuje svůj vztah s žáky. Je to z hlediska prostoru, který učitel žákům umožňuje v komunikaci. Jedná se sice o posloupnost, která je daná, avšak učitel si jí může přizpůsobovat podle svého stylu, dle svých přesvědčení. Podle toho, kolik prostoru dá učitel žákům, se vyvíjí žakovská komunikace buď pozitivně, nebo negativně. Pokud učitel umožní žákům sebevyjadřování vysokou mírou, a bude je plně podporovat, bude se to odrážet v jejich vztahu pozitivním směrem. Naopak pokud bude učitel v rozvoji komunikace žáky potlačovat, může se to do jejich vztahu odrazit negativně.

### 3.3 Blízkost a interpersonální bezprostřednost učitele

Základem kvalitního vztahu učitele a žáka je blízkost, která je charakteristická otevřeností, vřelostí a pocitem bezpečí. (Výrost, Slaměník & Sollárová, 2019)

Dle Hamre & Pianta (2005) je blízkost vnímána jako citové pouto, které tvoří učitel i žáci mezi sebou navzájem. Bezpečná a podpůrná blízkost se vyznačuje tím, že se objevuje malá, nebo žádná míra konfliktů. Naopak negativně chápaná blízkost se projevuje větší mírou výskytu konfliktů mezi těmito subjekty.

Podle Newberry & Davis je blízkost jednou ze základních lidských potřeb. Konkrétně se jedná o pocit sounáležitosti a potřeby být právoplatnou součástí kolektivu. Každý žák má ve třídě určitou roli, kterou zde zastává. V případě, že se žák v kolektivu cítí příjemně, a uvědomuje si sebe samého jako důležitou součást celé třídy, odráží se to v jeho učení i postoji ke škole jako celku. U žáka, který cítí, že je platným členem kolektivu, se vyskytuje větší míra motivace, sebevyjadřování, projevu, i přístupu ke celé škole. Tyto pocity si s sebou může žák nést i do pozdějších typů vzdělávání, popřípadě do dospělosti. Je proto velká tíha na učiteli, který může role a přístup žáků ke škole ovlivňovat, a to jak v procesu vzdělání, tak v procesu výchovy, se kterou úzce souvisí již zmiňovaná blízkost a vztahy ve třídě. (Newberry & Davis, 2008)

V komunikaci může učitel utvářet pocit blízkosti pomocí interpersonálního chování bezprostřednosti. Bezprostřednost definoval Mehrabian (1969, s.202), jako "komunikační chování, které zvyšuje blízkost a neverbální interakci s druhým". (Liu, 2021)

Podobné vysvětlení blízkosti se objevuje i u Freierové, Pípy, Aguiar, Silvy & Moreira (2020), kde je blízkost vnímána jako pozitivní vztah založený na hladké komunikaci, se kterou souvisí pocit bezpečí a pohodlí v případě obrácení se žáka na učitele.

Blízkost je typická verbálními a neverbálními projevy. Mezi verbální projevy řadí Seifu & Gebru (2012, s.80) oslovování žáků jménem, dotazování se žáků na jejich názory, podporu žáků v rozvoji jejich komunikace a nabídnutí žákům vyjádřit se pomocí zpětné vazby. Naopak neverbálními projevy se podle Chesebro & McCroskey (2001) rozumí oční kontakt, používání gest, mimiky, či postoje učitele. Tyto projevy jsou součástí smyslů. (Liu, 2021)

## 4 SHRNUÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

Teoretická část se zabývala třemi hlavními kapitolami – klimatem školní třídy, vztahem učitele a žáka a rolí komunikace z hlediska utváření blízkosti mezi učitelem a žákem. Z hlediska výběru těchto kapitol a propojení k tématu práce je hlavní kapitolou vztah učitele a žáků. Vztah učitele a žáka lze považovat za jeden z významných vztahů, který se realizuje skrze interakci a komunikaci. Poslední kapitola se proto zabývala právě již zmíněnou komunikací.

Pokud jsou vztahy ve třídě kladné, bude se utvářet podpůrné a pozitivní klima dané školní třídy. Vnímání klimatu školní třídy závisí na názorech všech aktérů vyučování, tj. učitele i žáků. Pokud je klima očima učitele i žáků kladné, bude se pravděpodobně ubírat celkový výchovně vzdělávací proces správným směrem.

Klima školní třídy ovlivňuje zejména učitel, kterého obzvlášť žáci na prvním stupni vnímají jako svého vůdce. Učitel může ovlivňovat celkový chod třídy, se kterým souvisí sociální role, které jednotliví žáci zastávají. Je velmi důležité, aby učitel dokázal žáky vést vhodným způsobem, aby se ve třídě neobjevovaly konfliktní situace, které by mohly klima třídy značně negativně ovlivňovat. Učitel celkový chod třídy ovlivňuje hlavně prostřednictvím komunikace. Podle toho, jak učitel k žákům přistupuje, si k němu žáci vytváří vztah a názor na něj. Žáci mohou být učitelovou komunikací nevědomě ovlivňováni, a to jak v kladném, tak záporném směru. U komunikace je klíčový prostor, který dá učitel žákům v jejich vyjadřování. S tím souvisí posloupnost výukové komunikace, konkrétně zmíněná IRF struktura. Tato struktura se zabývá časovou délkou mluveného projevu učitelů a žáků.

Základem kvalitního vztahu mezi učitelem a žáky je blízkost a opora. Ty může učitel projevovat právě skrze již zmíněné komunikační chování, které se označuje jako interpersonální bezprostřednost. Jak verbálně, tak neverbálně může učitel projevovat náklonnost či vlídnost k žákům.

Navzdory tomu, jak je toto téma blízkosti důležité, existuje malé množství poznatků o tom, jak blízkost učitele vnímají žáci a jak učitelé, proto jsme se rozhodli tyto otázky přiblížit a analyzovat ve výzkumné části.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Teoretická část byla zaměřena na popis vztahu mezi učitelem a žáky na prvním stupni základních škol, který je závislý na komunikaci mezi těmito dvěma subjekty. Cílem praktické části je zjistit, jak vztah mezi učitelem a žáky na prvním stupni základních škol popisují a vnímají žáci a jejich třídní učitel. Výzkumné šetření proběhlo na sedmi základních školách Zlínského kraje, které kvůli GDPR nebudou konkretizovány. Úvodem bude zmíněn hlavní cíl výzkumu a z něj vyplývající dílčí cíle, dále hlavní a dílčí výzkumné otázky, které jsou v kontextu s výzkumnými cíli. Dále bude popsán výzkumný soubor a metoda sběru dat. Analýza získaných dat bude popsána v samostatné kapitole.

### 5.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je: Porovnat hodnocení úrovně blízkosti mezi učitelem a jeho žáky.

Dílčími výzkumnými cíli jsou:

- Zjistit, jak učitel hodnotí svou úroveň blízkosti ve vztahu k žákům.
- Zjistit, jak žáci hodnotí úroveň blízkosti učitele ve vztahu k nim.
- Zjistit, zda dívky hodnotí blízkost učitele rozdílně oproti chlapcům.

### 5.2 Výzkumné otázky

Ze zmíněných výzkumných cílů jsou stanoveny výzkumné otázky. Hlavní výzkumnou otázkou je: Jak hodnotí míru blízkosti učitele žáci a jejich učitelé ve 4. a 5. třídách 1. stupně základní školy?

Dílčí výzkumné otázky vyplývající z hlavní, zní:

- Jak hodnotí svou míru blízkosti učitel vůči žákům ve 4. a 5. třídách 1. stupně základní školy?
- Jak hodnotí míru blízkosti žáci vůči učitelí?
- Jaký je rozdíl ve vnímání blízkosti učitele v závislosti na pohlaví žáků?

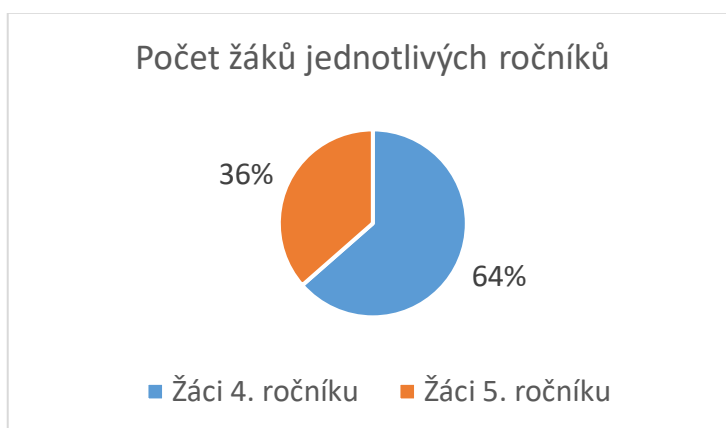
K této výzkumné otázce náleží hypotéza v následující formulaci:

**H1:** V hodnocení interpersonální bezprostřednosti učitele jsou mezi dívkami a chlapci statisticky významné rozdíly.

### 5.3 Výzkumný soubor

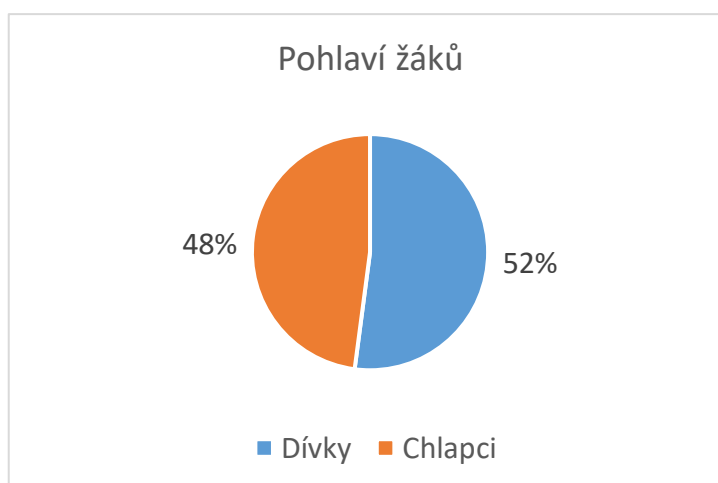
Výzkumný soubor tvořili žáci čtvrtých a pátých tříd a jejich třídní učitelé ze základních škol ve Zlínském kraji. Výzkumu se účastnilo celkem 7 základních škol, a 103 osob. Konkrétně se jednalo o 96 žáků a 7 třídních učitelů. Pět základních škol se nachází ve městech, zbylé dvě sídlí na vesnici. Jednalo se o dostupný výběr.

Větší skupinou výzkumného souboru byli žáci čtvrtého ročníku, a sice 64 % (tj. 61 žáků) – v grafu vyznačeno modrou barvou. Menší skupinou byli žáci pátého ročníku, a sice 36 % (tj. 35 žáků) – v grafu vyznačeno oranžovou barvou.



Obrázek 1 Graf počtu žáků jednotlivých ročníků

Z hlediska genderu bylo zastoupení mužského i ženského pohlaví relativně vyrovnané, a konkrétně se výzkumu účastnilo 50 dívek, což je 52 % (v grafu vyznačeno modrou barvou) a 46 chlapců, což je 48 % (v grafu vyznačeno oranžovou barvou).

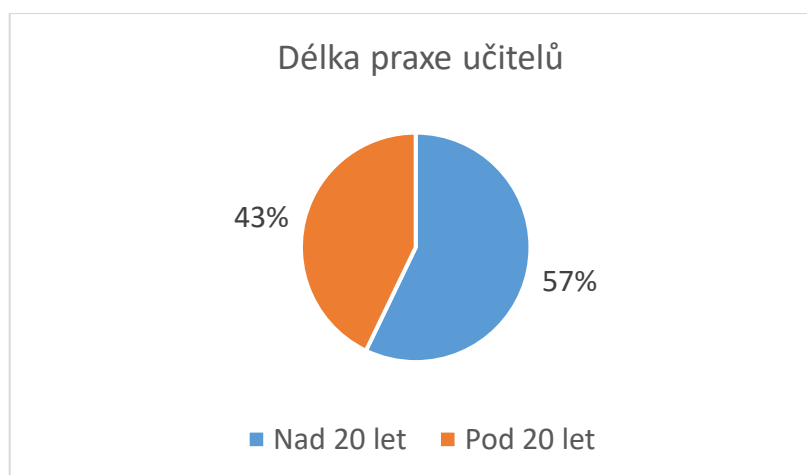


Obrázek 2 Graf pohlaví žáků

Jelikož se jedná o neplnoleté žáky, k vyplnění byl potřeba informovaný souhlas rodičů. Čtyři ze sedmi škol mají informované souhlasy rodičů již v dokumentaci školy, u zbylých tří tříd jsem si před vyplňováním dotazníku zajistila souhlasy od rodičů. Informovaný souhlas je k nahlédnutí v příloze I.

Výzkumným souborem učitelů bylo 6 žen a 1 muž. Průměrný věk respondentů učitelů je 52 let. Průměrná délka praxe je 27 let.

Z hlediska délky praxe byli učitelé rozděleni na dvě skupiny – do 20 let, a nad 20 let praxe. Třech učitelů je délka praxe nižší, než 20 let – v grafu vyznačeno oranžovou barvou. Čtyři učitelé vyučují déle než 20 let – v grafu vyznačeno modrou barvou.



Obrázek 3 Graf délky praxe učitelů

## 5.4 Metoda sběru dat

Pro tento výzkum byla vybrána kvantitativní metoda sběru dat. Konkrétně se jednalo o dotazníkové šetření.

Dotazník, který jsem použila pro sběr dat nese název „Dotazník interpersonální bezprostřednosti učitele pro žáky a jejich třídní učitele“ (Matušů, 2021). Protože je dotazník určen pro žáky na 2. stupni základních škol, bylo zapotřebí některé jeho položky modifikovat tak, aby byly srozumitelné i pro žáky na 1. stupni. Taktéž jsem musela dotazník modifikovat pro vyplňování učitelů.

Upravený dotazník interpersonální bezprostřednosti se skládal z 19 otázek. Otázky pro učitele a žáky byly stejné svým významem i počtem, tudíž všichni odpovídali na jednotné



otázky. Na otázky odpovídali jednotliví respondenti pomocí míry souhlasu pětibodové škály, kde čísla znamenala: 1 = naprosto nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = nemohu souhlasit ani nesouhlasit, 4 = spíše souhlasím, 5 = naprosto souhlasím.

Každá škála se poté počítala pomocí bodů. Např. pokud respondent vybral možnost 1 = naprosto nesouhlasím, hodnota této odpovědi je číslo 1. Naopak pokud respondent vybral škálu „naprosto souhlasím“, hodnota odpovědi je 5.

Všechny otázky se řadí do pěti základních kategorií – 1. bezprostřednost orientovaná na žáky, 2. výuková interpersonální bezprostřednost, 3. pozitivita učitele, 4. sdílení neformální rámce a 5. absence nevhodného chování učitele. Jejich charakteristika je následující:

### **1. Bezprostřednost orientovaná na žáky**

Tuto kategorii tvořili v našem dotazníku čtyři otázky. Jedná se o otázky č.1 - Pan učitel mě oslovuje křestním jménem, č. 4. Když se mi něco nepovede, pan učitel se na mě nezlobí, č. 11. Pan učitel se zajímá, jak se mám, a č. 19. Pan učitel je na mě hodný.

Všechny tyto otázky jsou zaměřeny na orientaci učitele k žákovi. Jednotlivé položky se týkají náklonnosti, sympatií a přízní učitele k žákům. Maximální počet bodů v této kategorii je 20, minimální pak 4.

### **2. Výuková interpersonální bezprostřednost**

Druhé kategorie se týkalo pět položek dotazníku. Jsou to otázky č. 5-9, jejichž znění je: č. 5. Pan učitel dělá hodiny tak, aby nás bavily, č. 6. Jezdíme na exkurze, soutěže, výlety, koncerty, a podobně, č. 7. Pan učitel nás za dobře odvedenou práci odměňuje, č. 8. Pan učitel nám vypráví k učivu zajímavé příběhy, č. 9. Na testech a písémkách se domlouváme společně s učitelem. Maximální počet bodů je 25 a minimální je 5.

Tato kategorie se týká loajálnosti učitele ve vztahu k učivu. Jednotlivé položky se zabývají přístupem učitele k učivu, zda žákům školní práci dokáže ulehčit, či obzvláštnit netypickým způsobem.

### **3. Pozitivita učitele**

Pozitivitu učitele lze popsat jako přívětivý přístup k žákům. Otázky jsou směřovány na pozitivní přístup učitele k žákům, jak často se na žáky učitel usmívá, zda panuje ve třídě dobrá atmosféra, a zda žáci vnímají hodiny s třídním učitelem jako pohodové. Maximální získatelný počet je 20, minimální pak 4.

V této kategorii byly obsaženy 4 otázky – č. 2. Pan učitel se na nás usmívá, č. 10. Pan učitel mívá často dobrou náladu, č. 12. Hodiny s panem učitelem bývají pohodové, č. 13. V naší třídě je přátelská atmosféra.

#### **4. Sdílení neformálního rámce**

Sdílení neformálního rámce se týkaly pouze tři otázky – č. 14. S panem učitelem si často povídáme o tématech, které se netýkají školy (například o volném čase, o životě), č. 15. S panem učitelem se často smějeme, č. 16. Pan učitel nám vypráví zážitky ze svého života. Jedná se o položky, jejichž význam se týká přirozenosti učitele. Maximální počet získaných bodů je 15, minimální 3.

#### **5. Absence nevhodného chování učitele**

Poslední kategorie se skládala ze tří otázek. U této kategorie bylo nutné výsledky upravit, a to z toho důvodu, že se jedná o negativně ložené otázky. Jak již bylo zmíněno, jednotlivé škály (1-5) mají jasně dané hodnoty odpovědí, zde tomu bylo ale naopak, kdy odpověď „naprosto nesouhlasím“ má hodnotu 5, a odpověď „naprosto souhlasím“ má hodnotu 1.

Tato kategorie se skládá ze tří otázek: č. 3. Pan učitel nám dává moc úkolů, č. 17. Pan učitel zvyšuje hlas nebo křičí, i když to není potřeba, č. 18. Pan učitel je na nás přísný. Maximální počet získaných bodů je 15, minimální 3. Stejně jako u předchozích, tak i u této kategorie platí, čím vyšší hodnota, tím lepší výsledek

Dotazník pro žáky a učitele je vložen v příloze I a II.

### **5.5 Metody analýzy dat**

V kvantitativním výzkumu pracujeme dle Gavory, 2000 s daty v číselné podobě. Při analýze výzkumného souboru jsme pracovali s četností absolutní, a aritmetickým průměrem. Pro popisné výzkumné otázky jsme použili aritmetický průměr bodů. Pro relační typ výzkumné otázky jsme využili testovou statistiku. Dle proměnných (kategorická vs. metrická) a rozložení dat byl zvolen Mann Whitneyův U test.

## 6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V této části jsou získaná data analyzována a v další samostatné kapitole interpretována. V této kapitole budu odpovídat na jednotlivé výzkumné otázky.

### 6.1 Analýza hodnocení míry blízkosti z pohledu učitelů a z pohledu žáků

S hlavní výzkumnou otázkou souvisí dvě dílčí, kterými jsou:

- Jak hodnotí svou míru blízkosti učitel vůči žákům ve 4. a 5. třídách 1. stupně základní školy?
- Jak hodnotí míru blízkosti žáci vůči učitelům?

Výše zmíněné otázky jsou deskriptivního charakteru.

Výsledky každé třídy budou popsány samostatně – nejprve grafem, a poté komentářem. U každé třídy budou dva grafy – jeden bude popisovat výsledky žáků, a druhý jejich třídního učitele. Tyto dva grafy budou jednoduše popsány, a následně komparovány. Z hlediska grafů, popisu, a komparace se budu opírat o jednotlivé kategorie otázek (bezprostřednost orientovaná na žáky, výuková interpersonální bezprostřednost, pozitivita učitele, sdílení neformálního rámce a absence nevhodného chování), které jsou podrobněji popsány výše. Kategorie budu popisovat od nejvyšších hodnot po nejnižší.

V závěru budou popsány, a grafem znázorněny, výsledky všech respondentů z řad žáků společně, a z řad učitelů společně.

Pro přehled jsem třídy nazvala čísly od 1 do 7. Přiřazení čísel jednotlivým třídám je zcela náhodné.

#### 6.1.1 Hodnocení učitele a žáků třídy č. 1

Třída č. 1 se nachází v městské základní škole. Tato základní škola je pouze prvního stupně, a navštěvují ji žáci od první do páté třídy. Většinou je každý ročník zastoupený jednou třídou, maximálně dvěma. Víc jak dvě třídy jednoho ročníku zde nejsou.

Tato třída se skládá z 11 žáků, z čehož jsou 4 dívky a 7 chlapců. Třídní učitelkou je žena ve věku 61 let. Délka její praxe je 36 let. Jedná se o žáky pátého ročníku. Páté třídy jsou na této škole dvě. Druhá pátá třída prošla také dotazníkovým šetřením, a bude popsána jako následující.

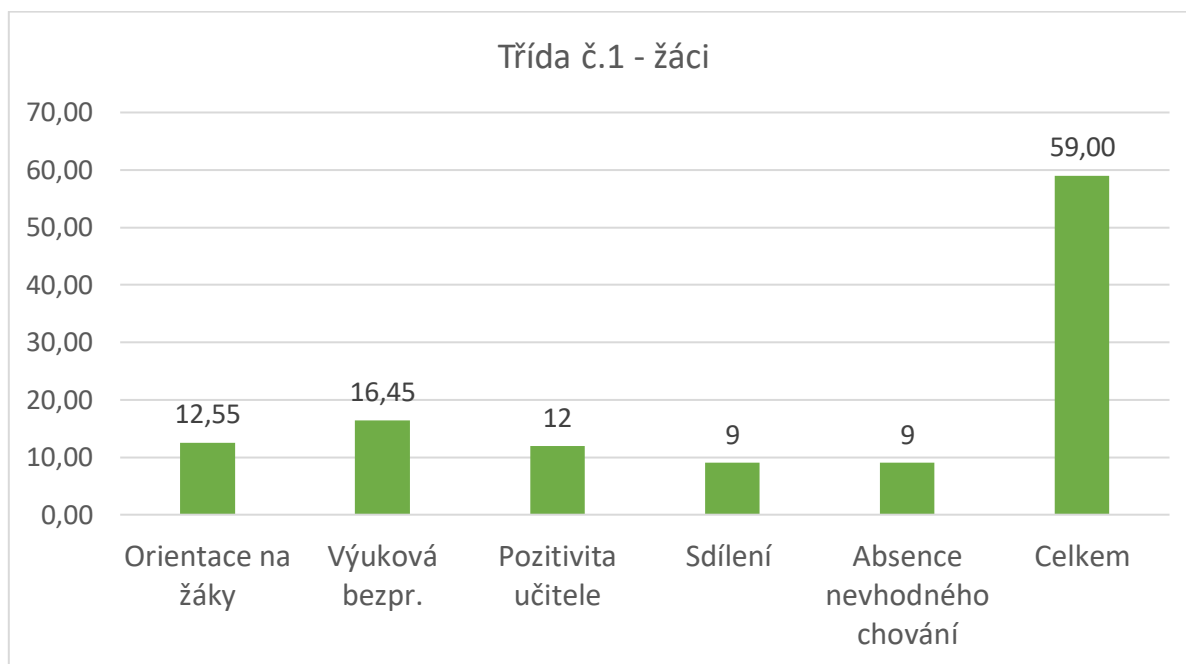
Žáci v této třídě hodnotí nejkladněji učitele ve výukové bezprostřednosti, jejíž hodnota je 16,45 bodů. Maximální dosažitelná hodnota této kategorie je 25 bodů, což je v porovnání se získanými body o 8,55 bodů vyšší.

Méně kladně hodnocenými kategoriemi jsou sdílení neformálního rámce a absence nevhodného chování. Obě tyto kategorie dosáhly součtu bodů 9. U absence nevhodného chování je výsledkem relativně vysoká hodnota. Z maximálního možného počtu 15 bodů, žáci ohodnotili absenci nevhodného chování více jak polovinou bodů.

Zbylé dvě kategorie – orientace na žáky a pozitivita učitele mají velmi podobnou hodnotu, a liší se o zhruba půl bodu. Orientace učitele na žáky dosáhla 12,55 bodů, což je s celkovým možným dosaženým počtem výsledek větší než polovina. Maximální počet bodů zde učitelka mohla od žáků získat 20.

V oblasti pozitivity ohodnotili žáci třídní učitelku 12 body. Je na tom velmi obdobně s kategorií zmíněnou jako předešlou, jelikož i zde učitelka mohla získat maximálně 20 bodů.

Celkově ohodnotili žáci svoji třídní učitelku 59 body. Nejvyšší možný počet bodů je 95, takže paní učitelka v této třídě získala pouze o něco málo víc, než je polovina maximálních bodů.



Obrázek 4 Graf s výsledky hodnocení žáků třídy 1

Učitelka se nejkladněji hodnotila v kategorii, stejně jako ji hodnotili žáci, výukové bezprostřednosti. Učitelka se zde ohodnotila celkovým počtem bodů 24, což je v porovnání s výsledky žáků o 7,55 bodů kladnější hodnocení. Pokud se zaměříme na porovnání učitelčina hodnocení s maximálním možným počtem bodů, tak se paní učitelka ohodnotila téměř plnými body, které jsou 25 bodů.

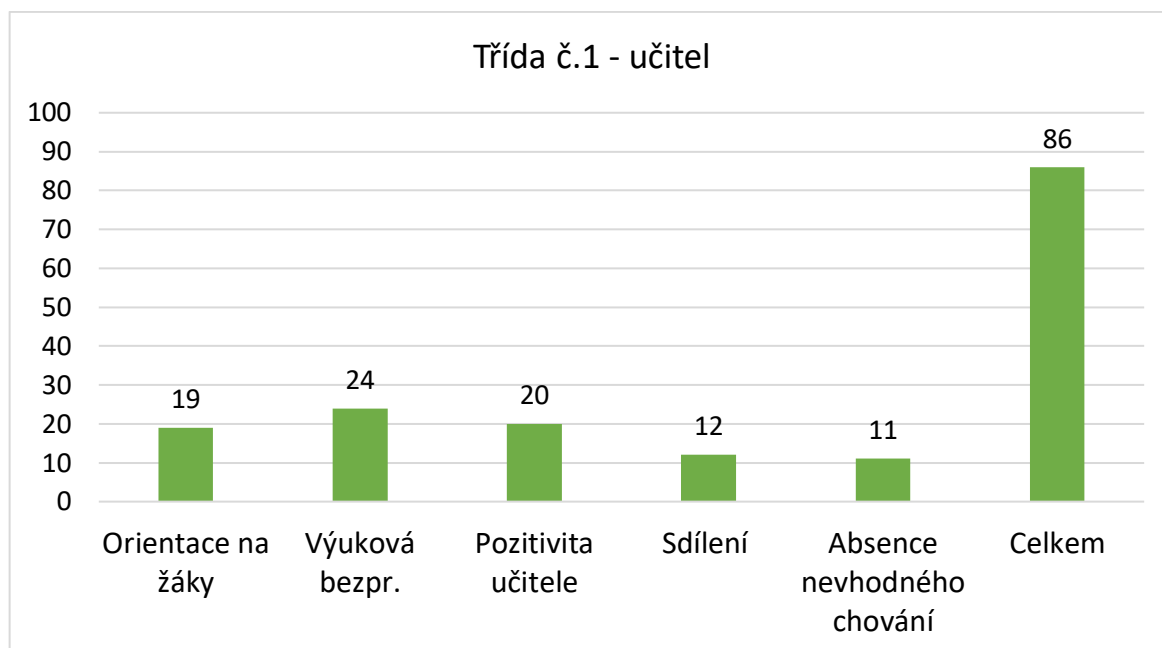
Druhou kategorií podle pořadí počtu bodů u učitele je pozitivita, kterou žáci ohodnotili až na místě třetím. U pozitivitu se paní učitelka také hodnotila velmi kladně, a výsledný součet bodů se rovná 20 bodům, což je maximální dosažitelný počet.

O jeden bod míň, tj. 19 bodů, získala kategorie orientace na žáky. I v této kategorii se paní učitelka hodnotila kladněji, než ji hodnotili žáci. Maximálně se zde mohla učitelka ohodnotit 20 body, což je pouze o 1 bod víc, než se ve výsledku sama ohodnotila. Od žáků v této kategorii získala paní učitelka o 6,45 bodu méně než ve vlastním hodnocení.

Na předposledním místě se učitelka ohodnotila v kategorii sdílení neformálního rámce. U žáků vyšla tato kategorie také na nejnižších příčkách, co se počtu bodů týká. Avšak i zde se u učitelky objevuje vyšší nadhodnocování. Učitelka se ohodnotila o 3 body lépe, než ji hodnotili žáci. Konkrétně se paní učitelka ohodnotila 12 body. Maximální celkový součet bodů v této kategorii je 15, takže i zde se paní učitelka ohodnotila velmi příznivě.

Nejmenší počet bodů dala paní učitelka kategorii absenci nevhodného chování. V této kategorii se ohodnotila 11 body. V porovnání s žáky se paní učitelka ohodnotila o dva body pozitivněji. Od žáků v této kategorii získala 9 bodů. Paní učitelka tedy zastává názor, že se negativní chování z její strany k žákům nevyskytuje tak často.

Celkově se paní učitelka ohodnotila 86 body z maximálně dosažitelných 95 bodů.



Obrázek 5 Graf s výsledky hodnocení učitele třídy 1

Při komparaci těchto dvou grafů je zřejmé, že se učitel oproti hodnocení žáků viditelně nadhodnocuje. Největší rozdíl v součtu bodů je v kategorii pozitivitu učitele. Žáci zde hodnotili učitele 12 body, kdežto učitel se ohodnotil body 20. Rozdíl je tedy osm bodů. Naopak nejmenší rozdíl v součtu bodů je u poslední kategorie – absenci nevhodného chování, kde žáci hodnotili učitele 9 body, a učitel se ohodnotil 11 body, rozdíl je tedy dvou bodů.

V celkovém součtu se učitel oproti hodnocení žáků nadhodnotil o 27 bodů.

### 6.1.2 Hodnocení učitele a žáků třídy č. 2

Jak již bylo zmíněno, dotazníkové šetření této třídy bylo realizováno na stejné škole jako u grafů třídy č. 1. Jedná se o druhou třídu pátého ročníku. Tato škola se nachází ve městě a je pouze prvostupňová. Rozdílem těchto dvou tříd je pouze drobný, a to v počtu žáků. Tuto třídu navštěvuje o 3 žáky více, což není tak intenzivní rozdíl.

Tato třída se skládá ze 14 žáků, z nichž je 8 dívek a 6 chlapců. Třídní učitelka je žena ve věku 57 let, a délka její praxe je 35 let.

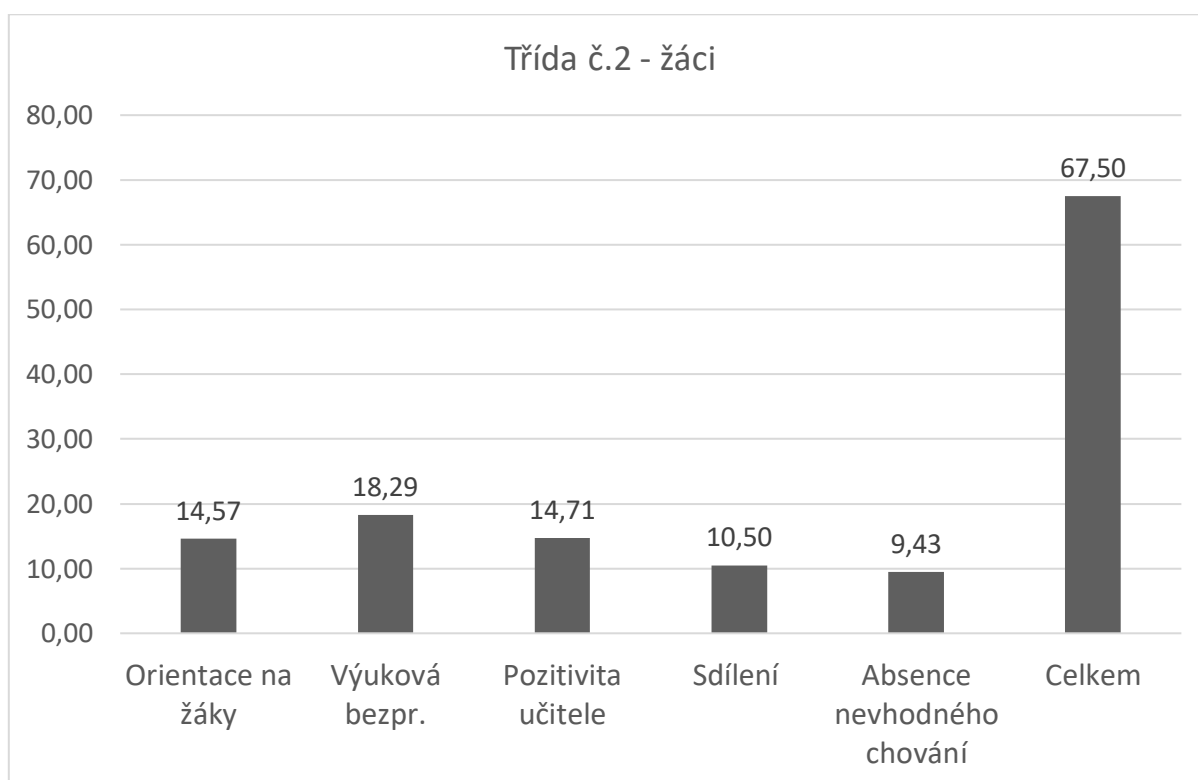
Žáci v této třídě hodnotili nejkladněji svoji třídní učitelku v kategorii výukové bezprostřednosti. Tato kategorie dosáhla hodnoty 18,29 bodů z celkově možných 25 bodů.

Podle celkového počtu bodů se jako další řadí pozitivita učitele, která se počtem bodů téměř shoduje s kategorií další – orientace na žáky. Obě tyto kategorie dosáhly více než 14,5 bodů. Pozitivita učitele má vyšší hodnotu pouze o 0,14 bodu než orientace na žáky. V obou těchto kategoriích ohodnotili žáci svoji učitelku relativně pozitivně, jelikož maximální možný počet je 20 bodů.

Předposlední v pořadí je sdílení neformálního rámce, které dosáhlo hodnoty 10,50.

Nejméně body ohodnotili žáci učitele v kategorii absence nevhodného chování, a to 9,43. Maximální počet bodů této kategorii se rovná 15 bodů a nejnižší 3, tudíž zde můžeme vidět, že žáci absenci nevhodného chování hodnotí vcelku pozitivně.

Celkově byla třídní učitelka ohodnocena svými žáky 67,50 body.



Obrázek 6 Graf s výsledky hodnocení žáků třídy 2

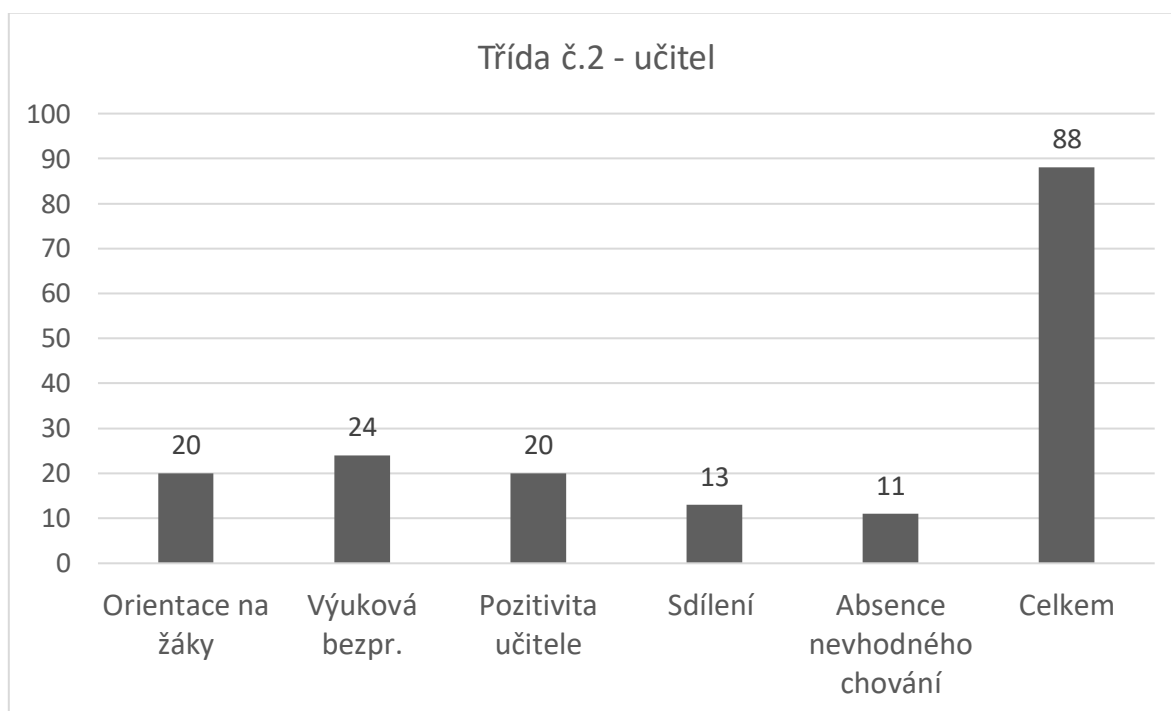
Stejně jako u žáků, dosáhla kategorie výukové bezprostřednosti nejvíce bodů (24), avšak rozdíl u hodnocení učitelky je v počtu. Paní učitelka se oproti žákům nadhodnotila o 5,71 bodů. V této kategorii se paní učitelka hodnotila velmi kladně, jelikož maximální počet získaných bodů je 25.

O čtyři body méně oproti první kategorii ohodnotila paní učitelka svoji orientaci na žáky a pozitivitu učitele. Obě tyto kategorie získaly 20 bodů což je v porovnání s výsledky žáků opět nadhodnoceno. Paní učitelka se v těchto kategoriích ohodnotila maximálním počtem bodů. U kategorie orientace na žáky se paní učitelka nadhodnotila o necelých 5,5 bodu, u kategorie druhé, pozitivita učitele, se jedná o rozdíl necelých 5,3 bodu.

U oblasti týkající se sdílení neformálního rámce se jedná o lepší hodnocení oproti žákům v počtu bodů 2,5 bodu.

V poslední kategorii, absence nevhodného chování, se paní učitelka hodnotila kladněji, konkrétně 11 body. V této kategorii se tedy vnímá pozitivněji, než ji vnímají žáci. Rozdíl v hodnocení žáků a jí samotné, je zhruba 1,5 bodu.

Celkový součet bodů hodnocení učitelky sebe samé je 88. V komparaci s celkovým součtem žáků je hodnocení učitelky sebe samé vyšší o 20,5 bodu.



Obrázek 7 Graf s výsledky hodnocení učitele třídy 2

### 6.1.3 Hodnocení učitele a žáků třídy č. 3

U této třídy se jedná o žáky čtvrtého ročníku základní školy. Tato základní škola se nachází ve městě. Počtem žáků a velikostí se jedná o menší školu, proto je zde pouze jedna třída



daného ročníku. Celkový počet žáků je 21, byla zde ale jedna dívka, která nepřinesla podepsaný informovaný souhlas od rodičů, tudíž se dotazníkového šetření neúčastnila a respondentů z řad žáků bylo pouze 20.

Z účastněných žáků bylo 13 dívek a 7 chlapců. Třídním učitelem je zde muž. Tato třída je ze všech mých získaných dat jako jediná, jejímž třídním učitelem je právě muž.

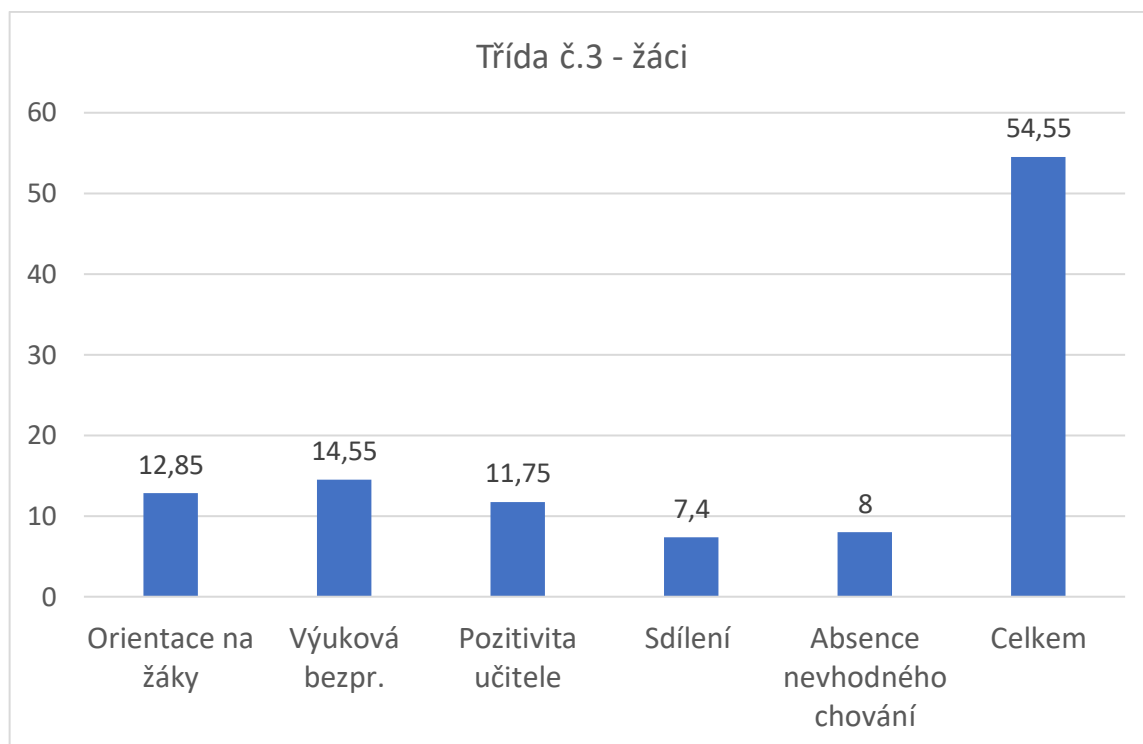
U hodnocení žáků svého třídního učitele se v prvních třech kategoriích neobjevily fatální rozdíly v počtu bodů. Nejvíce bodů získal učitel od žáků v kategorii výukové bezprostřednosti, konkrétně 14,55 z maximálně dosažitelných 25 bodů.

O 1,7 bodu méně získal učitel v orientaci na žáky. Konkrétně se jedná o počet 12,85 bodů. Rozdíl mezi druhou a třetí kategorií je v počtu 1,1 bodu, kde pozitivita učitele získala o 1,1 bodu méně než orientace na žáky, přesně 11,75 bodů. U obou těchto kategorií je nejvyšší možný počet získaných bodů 20.

Jako předposlední ohodnotili žáci absenci nevhodného chování, která čítá 8 body z celkových možných 15 bodů. Žáci tedy v této kategorii ohodnotili učitele hodnotou vyšší, než je polovina maximálně získaných bodů.

Na posledním místě žáci hodnotili sdílení neformálního rámce, které získalo 7,4 bodu z maximální dosažitelné hodnoty 15. Z předešlých výsledků je zřejmé, že sdílení neformálního rámce je u třídního učitele muže je zatím nejnižší.

Celkově žáci hodnotili učitele 54,55 body.



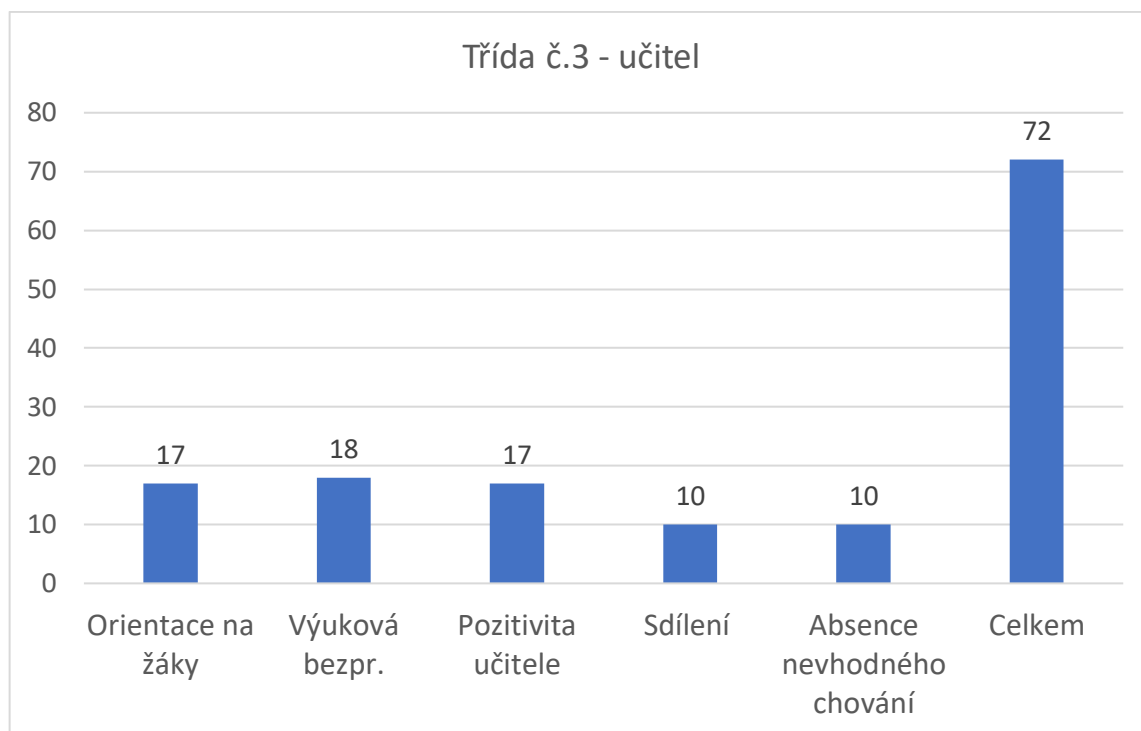
Obrázek 8 Graf s výsledky hodnocení žáků třídy 3

Stejně jako u žáků, se i učitel hodnotil nejvíce body u výukové bezprostřednosti. Na rozdíl od žáků se ale hodnotil vyšší sumou, konkrétně 18 body, což je o 3,45 vyšší hodnota oproti hodnocení žáků.

Kategorie orientace na žáky a pozitivita učitele ohodnotil třídní učitel shodně 17 body. Ani u žáků u těchto dvou kategorií nebyl významný rozdíl v jejich celkových hodnotách. V porovnání s odpověďmi žáků se ale učitel v obou kategoriích nadhodnocuje, konkrétně u pozitivitu o 5,25 bodu a u orientace na žáky o 4,15 bodu. V komparaci s maximálně možnými získanými hodnotami se v obou kategoriích učitel ohodnotil kladně, jelikož maximálně zde mohl sám od sebe získat 20 bodů.

Poslední dvě kategorie ohodnotil třídní učitel opět stejnými hodnotami, a to 10 body. Sdílení neformálního rámce vnímá učitel o 2,6 bodu kladněji než žáci. U absence nevhodného chování se objevuje nadhodnocení ze strany učitele o 2 body.

Celkově se učitel ohodnotil 72 body, což je o 17,45 bodů více, než jej hodnotili žáci.



Obrázek 9 Graf s výsledky hodnocení učitele třídy 3

#### 6.1.4 Hodnocení učitele a žáků třídy č. 4

Třída č. 4 se nachází na vesnici. Tato základní škola je sama o sobě velmi malá a neobsahuje ani všechny ročníky. V této škole je jedna třída prvního ročníku, čtvrtého ročníku, a pátého ročníku. Zbylé ročníky se nacházejí ve škole ve vedlejší vesnici.

Třída, ve které bylo realizováno dotazníkové šetření se skládá z 12 žáků, z nichž je 5 dívek a 7 chlapců. Jedná se o žáky čtvrté třídy. Třídní učitelka je žena, která má 46 let. Délka její praxe je 15 let.

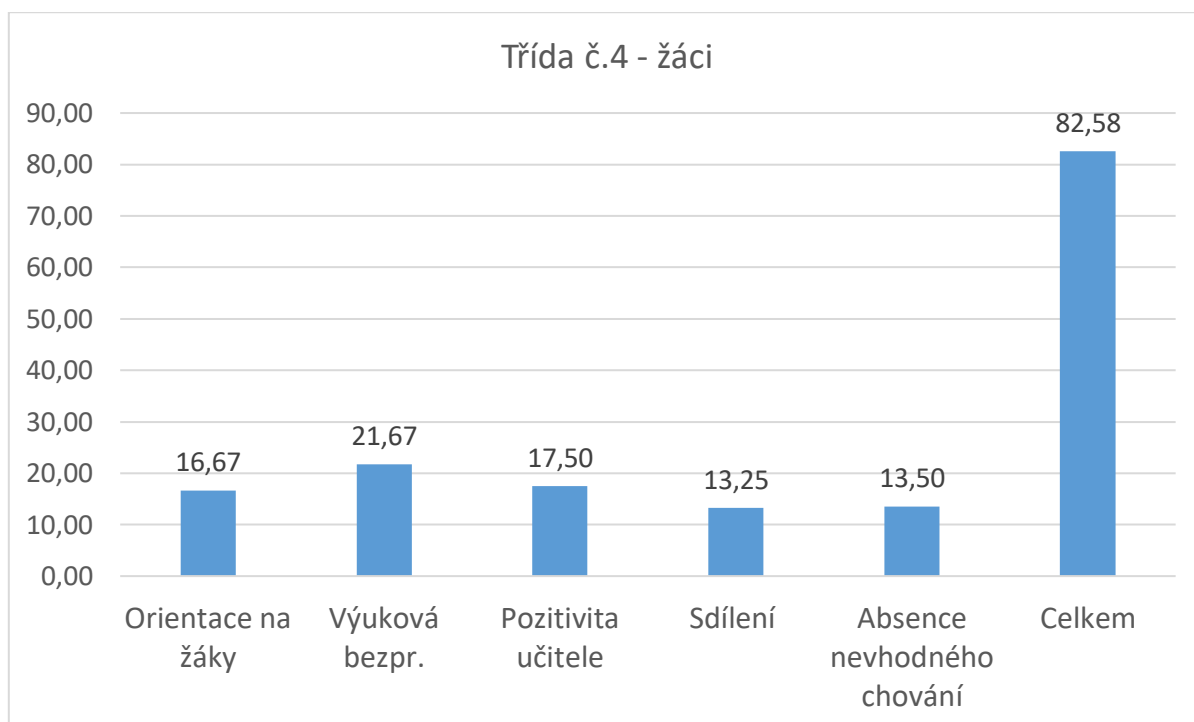
Dalo by se říct, že už je skoro tradicí nejvyšší hodnocení výukové bezprostřednosti. V této třídě tomu není jinak a nejvyšší hodnotou hodnotili žáci učitele právě v této kategorii. Kategorie výukové bezprostřednosti získala od žáků 21,67 bodů z celkových možných 25 bodů.

Na druhé pozici, s druhým největším počtem bodů, je kategorie positivity učitele, která dosáhla 17,50 bodů, což je o 4,17 bodu méně než u bezprostřednosti. U positivity učitele mohli žáci ohodnotit třídní učitelku maximálně 20 body.

O necelý jeden bod méně ohodnotili žáci svoji třídní učitelku v kategorii orientace na žáky, konkrétně 16,67 bodů z celkových možných 20 bodů.

Poslední dvě kategorie – sdílení neformálního rámce a absence nevhodného chování získaly velmi podobný počet bodů a jejich hodnoty se v závěru liší pouze o 0,25 bodu. Sdílení neformálního rámce bylo sice hodnoceno nejnižšími body, konkrétně 13,25, ale z celkově možných 15, tím pádem můžeme chápat výsledek relativně pozitivně.

V celkovém součtu hodnocení učitele žáky se jedná o 82,58 bodů.



Obrázek 10 Graf s výsledky hodnocení žáků třídy 4

Paní učitelka se sama nejpříznivěji ohodnotila v kategorii výukové bezprostřednosti, kde součet bodů u otázek týkající se této kategorie je 23. V porovnání s žáky se zde neobjevuje veliký rozdíl v hodnotách a diferenciaci hodnocení žáků a učitele se rovná 1,33 bodu.

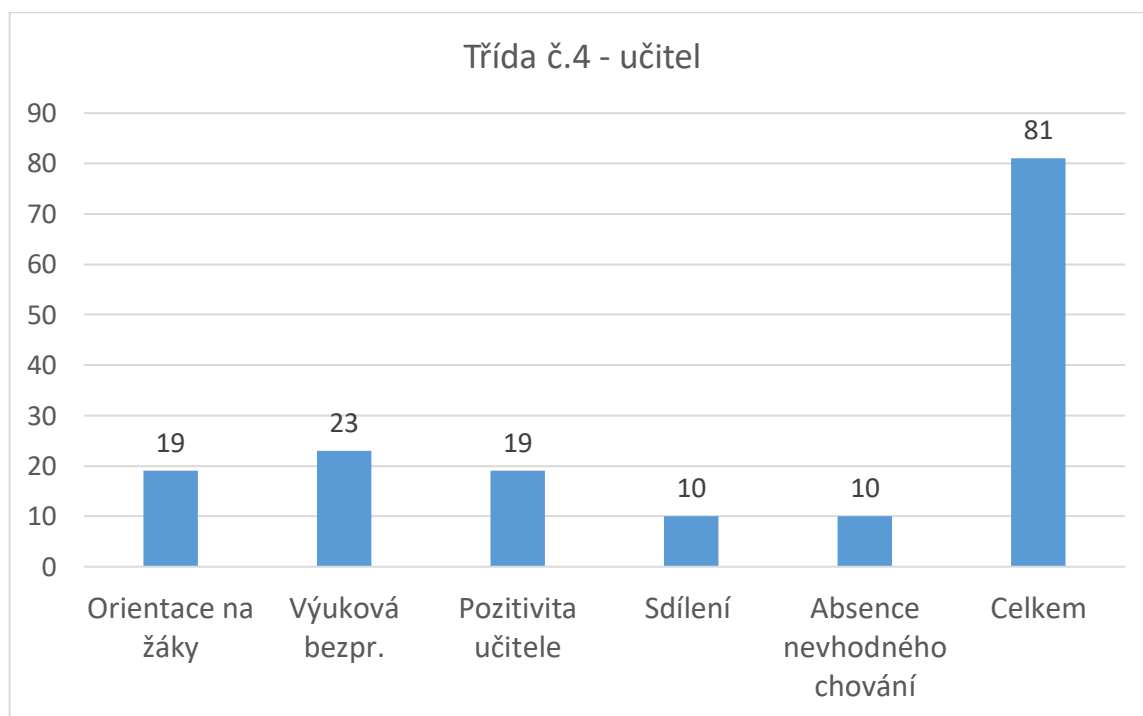
Další dvě kategorie – orientace na žáka a pozitivita učitele ohodnotila paní učitelka naprosto stejně, a to 19 body z celkově možných 20 bodů. Paní učitelka se oproti hodnocení žáků nadhodnotila. V kategorii orientace na žáky se jedná o 2,33 bodu, u pozitivitu je to méně, konkrétně 1,5 bodu.

Poslední dvě kategorie vyšly v součtu bodů paní učitelce také hodnotově vyrovnané.

Sdílení neformálního rámce i absenci nevhodného chování paní učitelka ohodnotila 10 body z celkových 15. Sdílení neformálního rámce ohodnotili žáci o 3,25 bodu kladněji. Absenci nevhodného chování ohodnotili žáci o 3,50 bodu vyšší sumou. U této třídy můžeme poprvé vidět, že se učitel v kategorii absence nevhodného chování podhodnocuje, na rozdíl od žáků, a absenci nevhodného chování hodnotí negativněji.

Kromě absence nevhodného chování se ve všech zbylých kategoriích i tato paní učitelka nadhodnocovala, avšak rozdíly v jednotlivých hodnotách nejsou tak razantní a jedná se o minimální rozdíly.

V celkovém součtu se paní učitelka ohodnotila 81 body. Od žáků získala paní učitelka o 1,58 bodu více.



Obrázek 11 Graf s výsledky hodnocení učitele třídy 4

### 6.1.5 Hodnocení učitele a žáků třídy č. 5

Třída číslo 5 se nachází na vesnici. Jedná se o stejnou základní školu, která je popsána u třídy číslo čtyři. Tuto třídu navštěvuje 10 žáků, z toho je 6 dívek a 4 chlapci. Jedná se o žáky pátého ročníku. Třídní učitelkou je žena, které je 40 let a její délka praxe dosahuje 15 let.

Žáci třídy číslo 5 hodnotili třídní učitelku nejvíce body v kategorii výukové bezprostřednosti. V součtu všech otázek týkajících se této kategorie dostala třídní učitelka od žáků 22,8 bodů z celkového možného počtu 25 bodů.

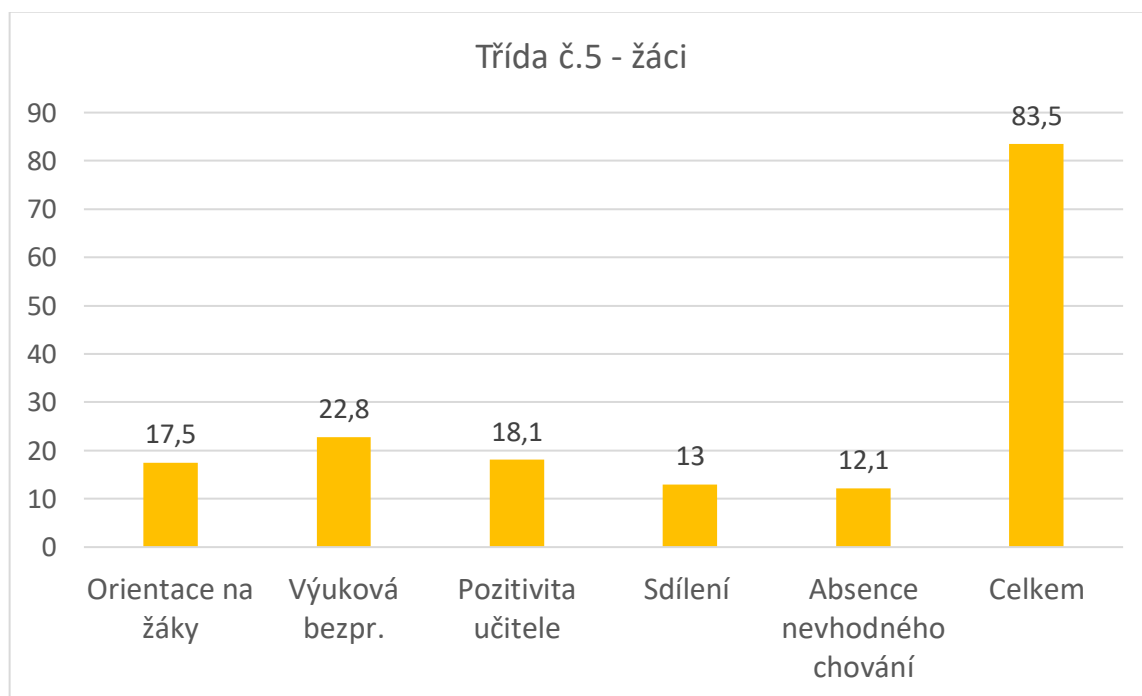
O 4,7 bodů méně ohodnotili žáci pozitivitu učitele. Konkrétně 18,1 body z maximálně dosažitelných 20 bodů.

Pouze 0,6 bodu je rozdíl mezi pozitivitou a orientací na žáky. Otázky týkající se orientace na žáky byly hodnoceny hůř, a v součtu měly 17,5 bodů z možných 20.

13 body ohodnotili žáci svoji třídní učitelku v oblasti sdílení neformálního rámce. V této kategorii mohli žáci ohodnotit třídní učitelku maximálně 15 body.

Kategorii absenci nevhodného chování ohodnotili žáci nejméně body, konkrétně 12,1 což ale nemusíme brát negativně, jelikož maximální dosažitelný počet bodů je zde 15.

V celkovém součtu všech otázek získala tato třídní učitelka od žáků 83,5 bodů.



Obrázek 12 Graf s výsledky hodnocení žáků třídy 5

Výsledky třídní učitelky a žáků jsou relativně vyrovnané, a nejsou zde v hodnotách velké rozdíly. Stejně jako žáci, tak i paní učitelka se ohodnotila nejvíce body v kategorii výukové bezprostřednosti. Paní učitelka se oproti žákům podcenila a žáci ji hodnotili o 2,8 bodu lépe.

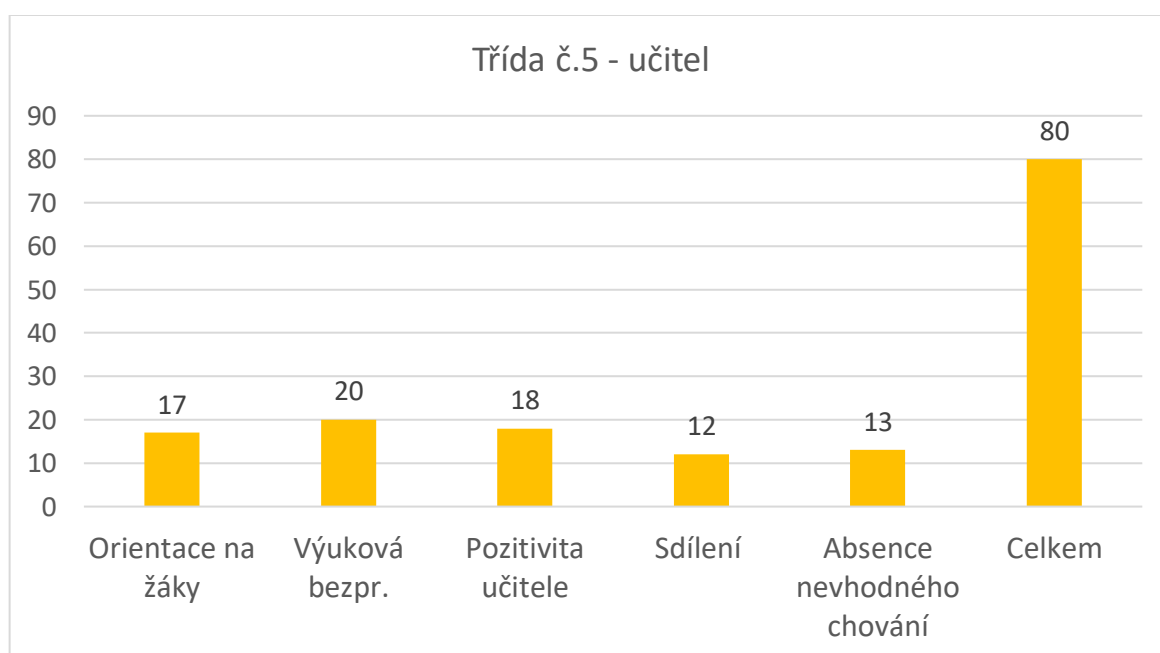
Druhou kategorií, pozitivitu učitele, hodnotili žáci i paní učitelka rozdílně pouze o 0,1 bodu, což je doslova nepatrný rozdíl.

Podobně tomu bylo i u kategorie orientace na žáky, kde se rozdíl v hodnotách rovná půl bodu. I v této oblasti hodnotili žáci paní učitelku kladněji, než se hodnotila ona sama.

V posledních dvou kategoriích můžeme vidět malé rozdíly v hodnotách, kde se paní učitelka ve sdílení neformálního rámce ohodnotila nejméně body, přesně 12. Žáci paní učitelce v této oblasti dali o jeden bod navíc.

V poslední oblasti, absenci nevhodného chování, je rozdíl mezi hodnocením žáků a učitelky v necelém jednom bodu. Žáci hodnotili paní učitelku 12,1 body, a paní učitelka sebe sama ohodnotila 13 body z celkově možných 15. I v této kategorii se tedy objevuje minimální rozdíl v hodnocení žáků a učitele.

U této třídy můžeme vidět, že se v celkovém součtu paní učitelka podhodnotila. Jedná se o rozdíl 3,6 bodu oproti hodnocení žáků.



Obrázek 13 Graf s výsledky hodnocení učitele třídy 5

### 6.1.6 Hodnocení učitele a žáků třídy č. 6

Předposlední třída se nachází ve městě. Jedná se o školu rozměrově větší, která je spojena i s druhým stupněm. Většina ročníků je v této základní škole po dvou až třech třídách. Většinou je ve třídě kolem dvaceti žáků. Tato, předposlední (třída č.6), i poslední třída (č.7) jsou právě z této základní školy.

Třída číslo 6 je složena z 8 dívek a 8 chlapců, celkem tedy 16 žáků. Jedná se o třídu čtvrtáků. Třídní učitelkou je žena ve věku 65 let. Letošní rok je pro paní učitelku posledním, a od července bude nastupovat do důchodu. Délka praxe této učitelky je 41 let.

Jak je zřejmé ihned z prvního pohledu na graf, tak ani zde není výjimkou, že nejvíce bodů získala paní učitelka od žáků v kategorii výukové bezprostřednosti. Konkrétně se jedná o 21,25 bodů, což je oproti ostatním součtům v kategoriích nejvyšším číslem. Tuto oblast ohodnotili žáci relativně pozitivně, jelikož maximální počet bodů u otázek týkající se výukové bezprostřednosti je 25.

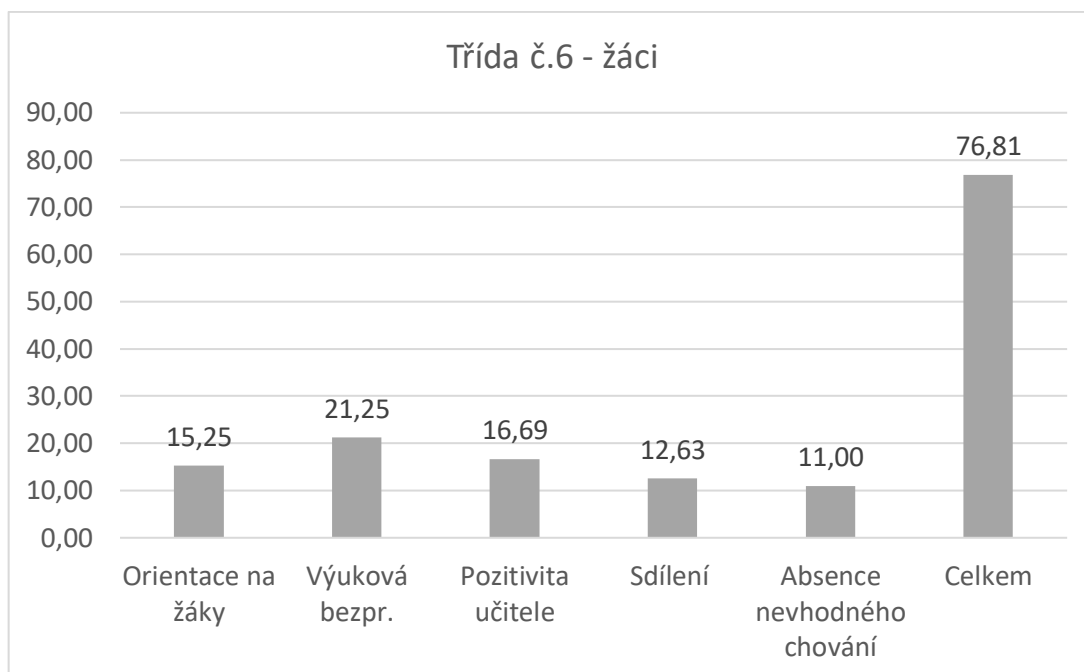
Pozitivitu učitele ohodnotili žáci také docela vysokou hodnotou, a to 16,69 z celkově možných 20 bodů. V porovnání s kategorií na prvním místě má ale pozitivita učitele o více než 4,5 bodů méně.

O téměř 1,5 bodu méně dali žáci své třídní učitelce v kategorii orientace na žáky. Průměr, který vzešel ze všech odpovědí žáků týkající se této oblasti je 15,25 bodu.

Předposlední hodnota 12,63 se týká sdílení neformálního rámce. Zde byl maximálně dosažitelný počet 15 bodů.

Poslední, nejnižší hodnotou je absence nevhodného chování, kde žáci paní učitelku ohodnotili průměrně 11 body. Celkový součet bodů činí 76,81 bodů.





Obrázek 14 Graf s výsledky hodnocení žáků třídy 6

Stejně jako žáci, se i paní učitelka ohodnotila nejvyšší hodnotou v kategorii výukové bezprostřednosti. Oproti žákům se paní učitelka nadhodnotila, ale pouze o 0,75 bodu. Rozdíl v hodnocení i žáků a učitele není zde tak razantní.

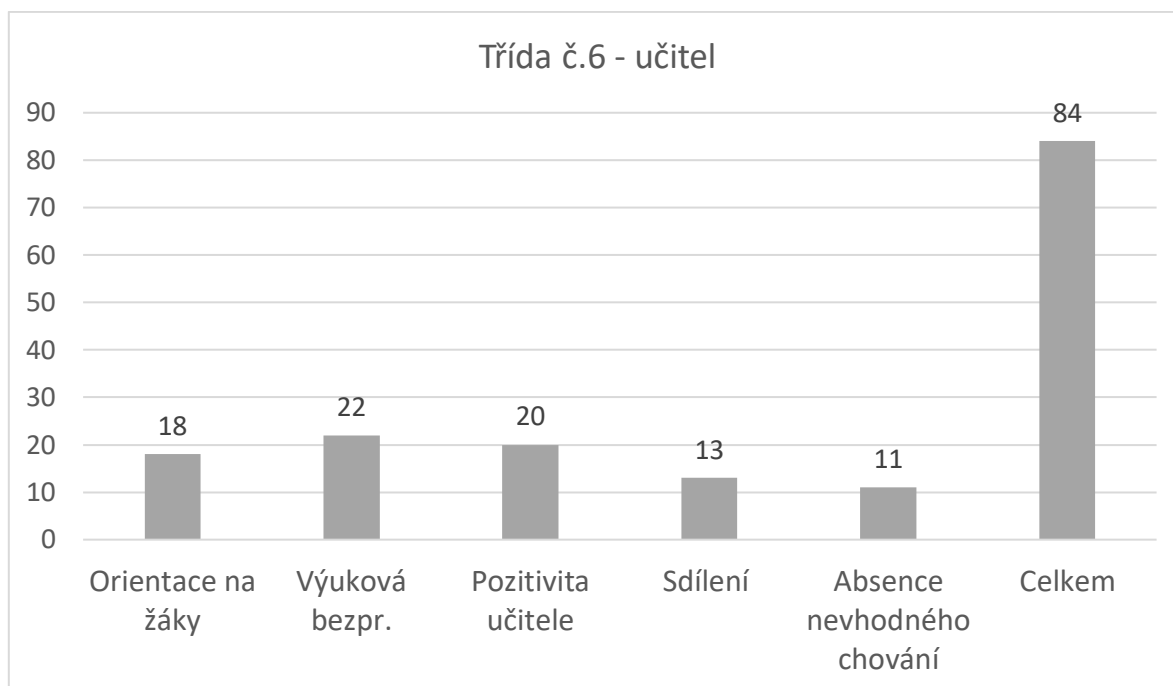
V hodnocení učitelky sebe samé se na druhém místě objevuje kategorie pozitivita učitele. I u hodnocení žáků se tato kategorie objevila na místě druhém, avšak i zde se paní učitelka nadhodnotila. Zde je ale rozdíl větší, než u první kategorie a paní učitelka si průměrně u otázek týkající se této kategorie dala 20 bodů, což je maximální dosažitelný počet. U této oblasti se jedná o rozdíl 3,31 bodů v hodnocení učitele a žáků.

Pořadí od nejvyšší hodnoty pokračuje stejně jako u hodnocení žáků, a to kategorií orientace na žáky. Zde se paní učitelka ohodnotila průměrně 18 body z maximálních 20. Žáci paní učitelku v této kategorii ohodnotili o 2,75 bodu hůře.

V předposlední kategorii, sdílení neformálního rámce, se paní učitelka nadhodnotila pouze o 0,37 bodu.

V poslední kategorii, absenci nevhodného chování, se paní učitelka s žáky naprosto shodla a všichni respondenti se ztotožnili na průměrné hodnotě 11.

Celkově se paní učitelka ohodnotila 84 body, což je o 7,19 bodů více než u celkového součtu hodnocení žáků.



Obrázek 15 Graf s výsledky hodnocení učitele třídy 6

### 6.1.7 Hodnocení učitele a žáků třídy č. 7

Jak je již zmíněno u třídy č.6, je i tato třída součástí větší školy. Jedná se o školu městskou, spojenou s druhým stupně. I v tomto případě se jedná o žáky čtvrté třídy. Tuto třídu navštěvuje více žáků, ale kvůli vysoké nemocnosti se dotazníku účastnilo pouze 13 z nich. Konkrétně 6 dívek a 7 chlapců.

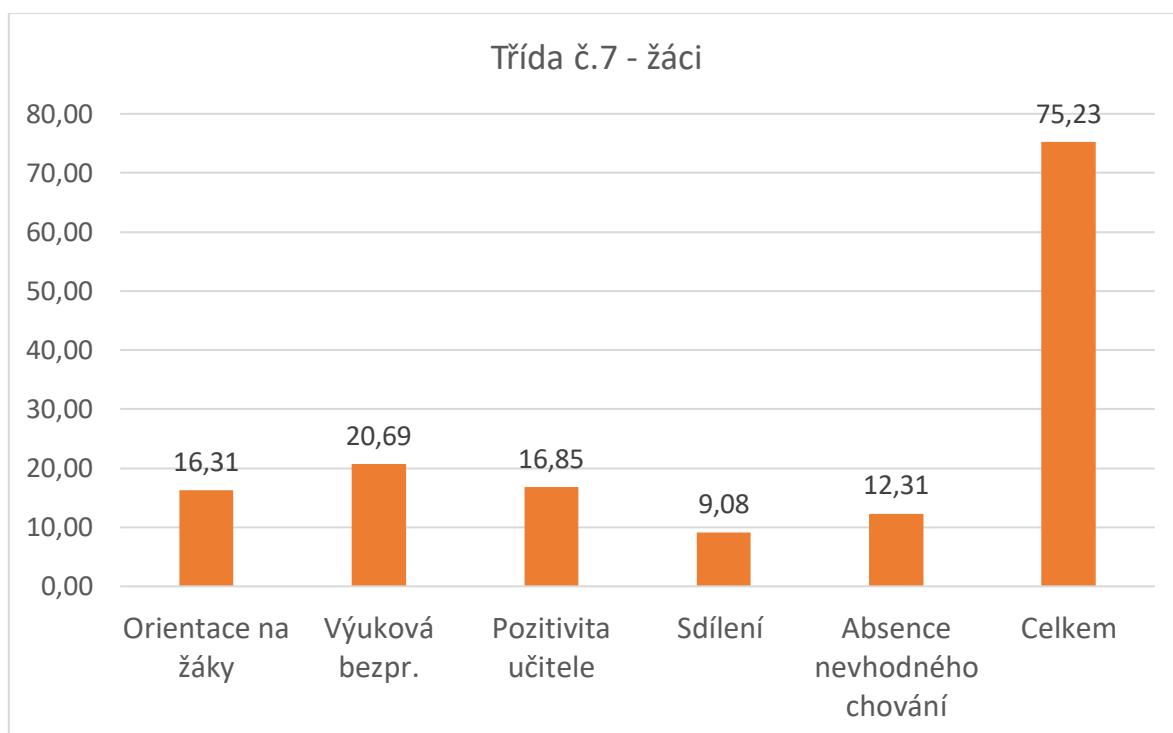
Třídní učitelkou je žena ve věku 38 let, a délkou praxe 8 let.

Dalo by se říct, že je zvykem, že kategorie výukové bezprostřednosti získala v průměru nejvíce bodů. U této třídy žáci ohodnotili paní učitelku 20,69 body z celkových možných 25 bodů.

Mezi druhou a třetí kategorií se objevuje minimální rozdíl. U pozitivitu učitele se jedná o 16,85 bodu, a orientaci na žáky 16,31 bodů. Mezi těmito dvěma kategoriemi je rozdíl pouze zhruba půl bodu. Maximálně mohli žáci učitelku ohodnotit v obou těchto kategoriích 20 body.

Podle průměrného součtu bodů, je předposlední kategorií absence nevhodného chování, kde paní učitelka získala 12,31 bodů. Když porovnáme toto číslo s celkovým možným dosaženým počtem 15, ohodnotili žáci paní učitelku vcelku kladně.

Celkově získala paní učitelka od žáků 75,23 bodů.



Obrázek 16 Graf s výsledky hodnocení žáků třídy 7

Třídní učitelka třídy č.7 se oproti žákům nadhodnotila ve všech pěti kategoriích. Nejvyššími body se ohodnotila, stejně jako ji ohodnotili žáci, v kategorii výukové bezprostřednosti. Paní učitelka se v této kategorii ohodnotila 23 body z celkových možných 25, což je o 2,31 bodu více než u žáků.

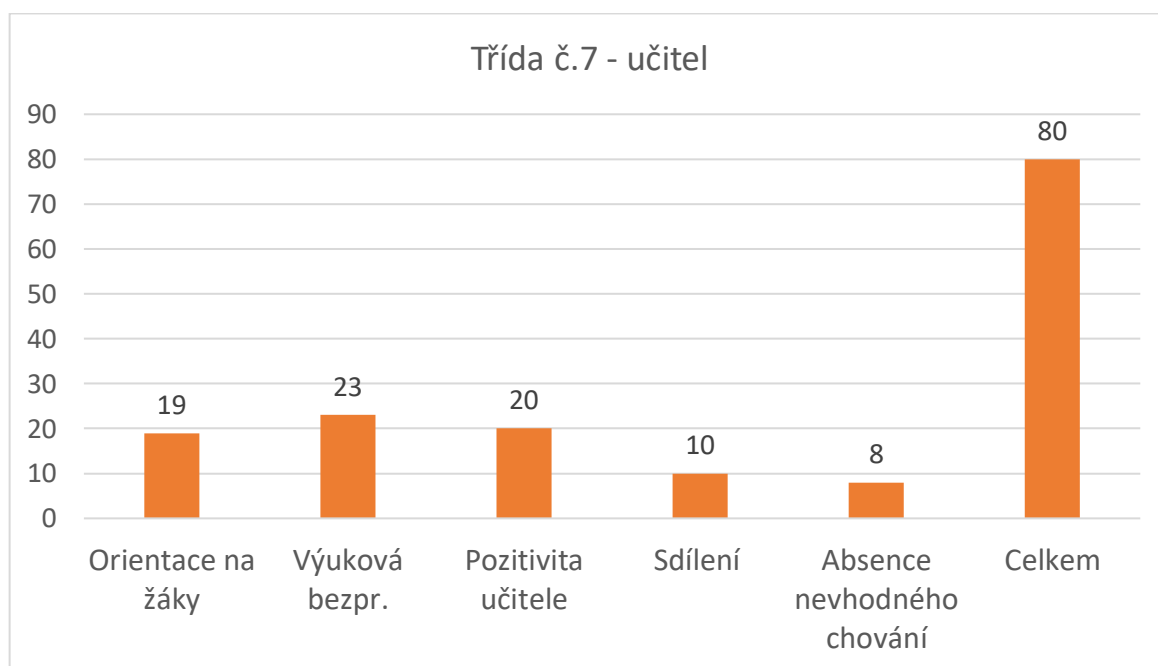
Součtem bodů se paní učitelka ohodnotila maximálními 20 body v kategorii positivity učitele, kterou na druhém místě ohodnotili také žáci, avšak nižšími body. Žáci paní učitelku ohodnotili o 3,15 bodu negativněji.

Třetí kategorií je orientace na žáky, kde se paní učitelka ohodnotila 19 body. Oproti žákům se jedná opět o nadhodnocení, a to o 2,69 bodu.

Předposlední kategorií je sdílení neformálního rámce, ve které se učitelka ohodnotila 10 body. U této kategorie je nejmenší rozdíl v porovnání hodnocení žáků a učitele, a to pouze necelého jednoho bodu, konkrétně 0,92 bodu.

U absence nevhodného chování si paní učitelka v průměru dala 8 bodů. Rozdíl s hodnocením žáků je relativně větší. Jedná se o rozdíl 4,31 bodu.

Celkově se třídní učitelka ohodnotila 80 body, což je 4,77 bodu lépe než u žáků.



Obrázek 17 Graf s výsledky hodnocení učitele třídy 7

### 6.1.8 Analýza celkového hodnocení žáků

U hodnocení žáků svých učitelů se objevovaly rozdíly – někdy irelevantní, jindy vcelku vysoké. Někteří žáci hodnotili svého třídního učitele pozitivněji než ostatní. Když se podíváme na jednotlivé grafy samostatně, tak u všech tříd hodnotili žáci nejpozitivněji výukovou bezprostřednost. Tento výsledek je ale proto, že se tato kategorie skládala z nejvíce otázek, konkrétně z pěti. Výsledné hodnocení žáků této kategorie bylo od 16,45 bodů do 22,8 bodů. Maximální možný dosažený počet byl u této oblasti 25 bodů.

Výskyt zbylých čtyř kategorií už byl u každé třídy zcela rozdílný. Když se podíváme na jednotlivé kategorie popořadě, tak orientace na žáky získala od žáků od 12,55 do 17,5 bodů. Maximální počet zde byl 20. Jak je zřejmé, všechny výsledky se objevují nad polovinou

maximálního počtu, ale rozdíly jsou vcelku velké. Některé třídy ohodnotili učitele záporněji, jiné, které se blížili číslu 17, kladněji.

Třetí kategorií je pozitivita učitele, která dosáhla od 11,75 do 18,1 bodu z celkových 20 bodů. V této kategorii některé třídy hodnotili číslem sotva překračující polovinu maximálního počtu, naopak čtyři ze sedmi tříd ohodnotili učitele více než 16 body.

Předposlední oblast se týkala sdílení neformálního rámce. Maximální počet bodů v této kategorii byl 15. Žáci své učitele hodnotili 7,4 do 13,25 body. Počet bodů 7,4 se vyskytl pouze u jedné třídy, což můžeme vnímat spíše negativně, jelikož se jedná o necelou polovinu maximálního počtu. Ostatní třídy ohodnotili třídního učitele kolem 9 – 12 body. Dvě ze sedmi tříd vnímají pozitivitu nejkladněji, a ohodnotili tuto oblast 13 body.

Poslední oblastí je absence nevhodného chování, kde žáci hodnotili své třídní učitele v rozmezí 8 – 13,50 body. Z maximálního počtu 15 bodů ohodnotili všichni žáci své učitele číslem vyšším než polovina. Třída, která ohodnotila svého učitele 8 body, ho proti ostatním vnímá spíše negativně. Výsledky ostatních tříd byly v průměru kolem 9, 11 a 12 bodů.

V celkovém grafu všech tříd žáci hodnotí učitele nejvýše v kategorii výukové bezprostřednosti, a to 19,01 body z celkových 25 bodů.

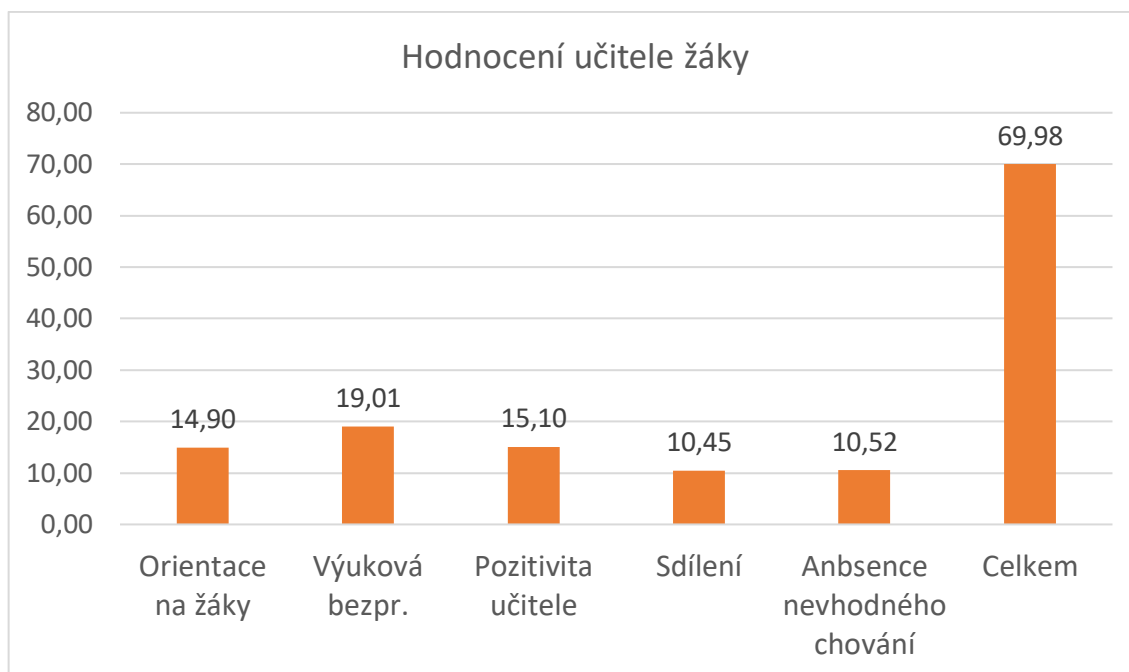
Na druhém místě podle počtu bodů je pozitivita učitele, která čítá průměrně 15,1 bodu.

O 0,2 bodu je na třetím místě orientace na žáky, s přesně 14,9 bodů z 20.

Předposlední místo zaujímá kategorie absence nevhodného chování s počtem bodů 10,52 z celkového možného počtu 15.

Jako poslední žáci ohodnotili sdílení neformálního rámce v průměru 10,45 bodů z maximálně dosažitelných 15.

Celkový průměr všech hodnocení je 69,98 bodů z 95.



Obrázek 18 Graf s výsledky hodnocení žáků všech tříd

### 6.1.9 Analýza celkového hodnocení učitelů

Celkový počet zúčastněných třídních učitelů je 7, z čehož je 6 žen a jeden muž. Věk jednotlivých respondentů byl od 38 do 65 let. Délka praxe těchto učitelů je od 8 do 41 let.

Nejvýše se učitelé ohodnotili v kategorii výukové bezprostřednosti. Jak je již zmíněno u hodnocení žáků, má tato kategorie nejvíce bodů, protože se tato oblast skládala z pěti otázek, a tím pádem maximálního počtu bodů 25. Učitelé se v této kategorii hodnotili 18 až 24 body. Nikdo z učitelů se neohodnotil maximálním počtem bodů.

Některé z ostatních kategorií hodnotili učitelé rozdílně, u jiných se na výsledcích relativně shodovali.

U kategorie týkající se orientace na žáky se učitelé hodnotili od 17 do 20 bodů. Maximální hodnota této kategorie je 20 bodů. Dvaceti body se ohodnotila pouze jedna třídní učitelka. Dvě paní učitelky a jeden třídní učitel si odečetli pouze jeden bod, a jejich hodnocení je 19. U jedné paní učitelky se hodnota rovná 18, a dvě učitelky se ohodnotili hodnotou 17.

Třetí kategorií je pozitivita učitele, u které jsou výsledky opět rozlišné. Maximální počet bodů je 20. Tři učitelky a jeden učitel se v této kategorii ohodnotili nejvyššími možnými čísly, a to 20. Zbylé tři učitelky se ohodnotili 17, 18 a 19 body.

V předposlední kategorii, sdílení neformálního rámce, se bylo možné ohodnotit maximálně 15 body. V této kategorii se nikdo z učitelů neohodnotil maximálním počtem. V celkovém hodnocení jsou hodnoty od 10 do 13 bodů.

Poslední kategorií je absence nevhodného chování, kde byl maximální počet bodů 15. V této kategorii se učitelé hodnotili body o 8 do 13. Nejvíce body, tj. 13 se ohodnotila pouze jedna třídní učitelka. Stejně tak nejnižším počtem, tj. 8 body, se ohodnotila jen jedna učitelka. Ostatní se ohodnotili body 10 a 11.

V celkovém hodnocení byly velké rozdíly, jelikož učitelka s nejnižším hodnocením sebe sama dosáhla 72 bodů z možných 95, a s nejvyšším hodnocením dosáhla jedna učitelka 88 bodů.

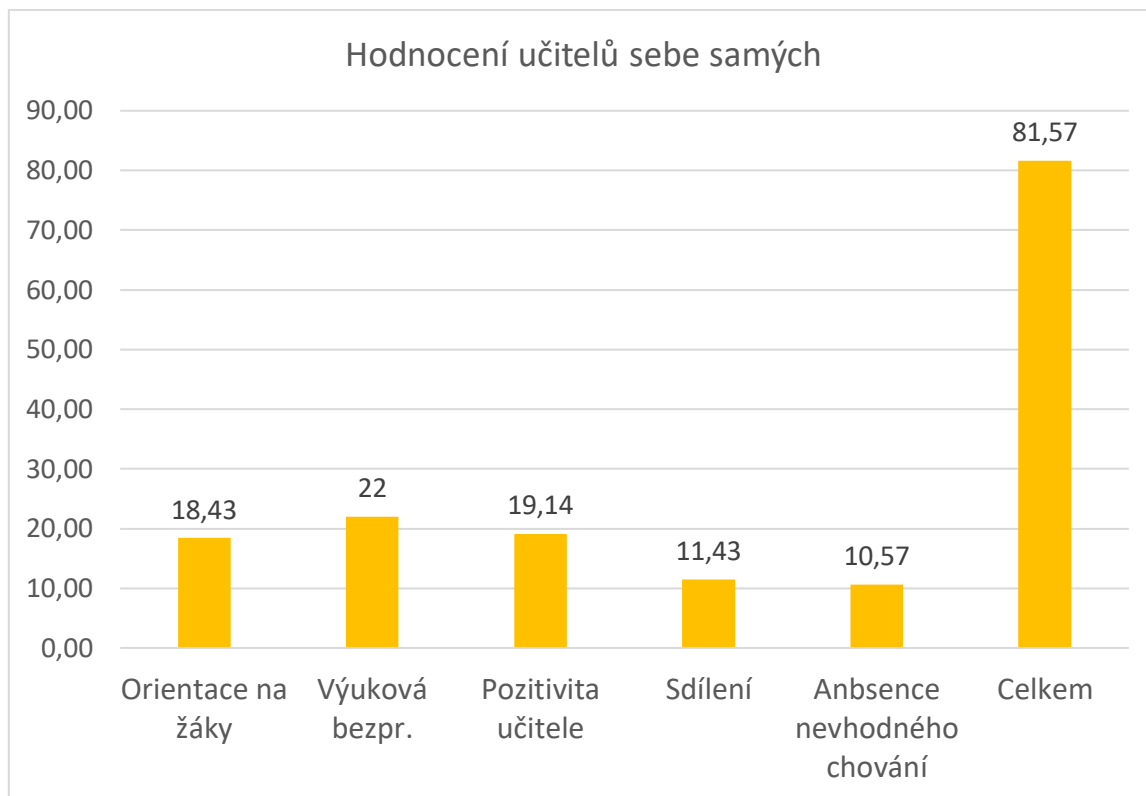
V celkovém grafu hodnotí učitelé sebe samé nejlépe v oblasti výukové bezprostřednosti, a to 22 body z možných 25. O necelé tři body méně se učitelé ohodnotili v kategorii pozitivitu učitele, a to průměrně 19,14 body. V této kategorii se hodnotili učitelé velmi pozitivně, jelikož maximální počet bodů mohl dosáhnout čísla 20.

O zhruba 0,7 jednoho bodu je jako třetí v pořadí orientace na žáky. Zde se učitelé hodnotili průměrně 18,43 body z celkového počtu 20 bodů.

Předposlední kategorií je sdílení neformálního rámce, jejíž průměrná hodnota je 11,43 bodů. V této kategorii se mohli učitelé ohodnotit maximálně 15 body.

Jako poslední kategorií je absence nevhodného chování, která činí 10,57 bodů z celkových 15. U této kategorie je na místě zmínit, že dvě ze sedmi učitelek se v oblasti absence nevhodného chování podcenili. Tyto učitelky hodnotili výskyt negativního chování jako častější, oproti hodnocení žáků.

Celkově se učitelé průměrně ohodnotili 81,57 body z celkových 95.



Obrázek 19 Graf s výsledky hodnocení učitelů všech tříd

Pokud porovnáme tyto dva poslední grafy – hodnocení všech žáků a hodnocení všech učitelů, můžeme vidět velké rozdíly v průměrných hodnotách.

U výukové bezprostřednosti hodnotili žáci učitele 19,01 body a učitelé se ohodnotili 22 body. Rozdíl těchto dvou hodnocení je v necelých třech bodech.

Jak u hodnocení žáků, tak učitelů, se za výukovou bezprostřednost řadí pozitivita učitele. I zde se učitelé proti žákům nadhodnotili. Žáci učitele ohodnotili průměrně 15,10 body, a učitelé se ohodnotili 19,14 body. Rozdíl v těchto dvou hodnoceních je v necelých čtyřech bodech.

Třetí v pořadí je orientace na žáky, u které se objevuje rozdíl v hodnocení zhruba 3,5 bodu. Žáci ohodnotili učitele v této oblasti průměrně 14,90 body a učitelé se ohodnotili 18,43 body.

V předposlední kategorii, sdílení neformálního rámce, získali učitelé od svých žáků 10,45 bodů z celkových 15. Učitelé se v této oblasti ohodnotili 11,43 body. Rozdíl v této kategorii není tak razantní a jedná se o necelý jeden bod.

Poslední kategorii, absenci nevhodného chování, ohodnotili žáci průměrně 10,52 body. Učitelé se v této oblasti ohodnotili v průměru 10,57 body z možných 15.



Největší rozdíl průměrných hodnot žáků a učitelů v jednotlivých kategoriích je v oblasti pozitivita učitele. Jedná se o 4,04 body.

Naopak nejmenším rozdílem průměrných hodnot v hodnocení žáků a učitelů je v oblasti absence nevhodného chování, kde se rozdílná hodnota rovná 0,05 bodu.

## 6.2 Analýza rozdílů v hodnocení mezi dívkami a chlapci

**Dílčí výzkumná otázka:** Jaký je rozdíl ve vnímání blízkosti učitele v závislosti na pohlaví žáků? Jedná se o relační typ výzkumné otázky, která má za úkol analyzovat míru bezprostřednosti v závislosti na pohlaví žáků.

Jelikož jsou naše data neparametrická, byl zvolen jako prostředek k získání výsledků k odpovědi na tuto výzkumnou otázku Mann – Whitneyův U – test. Jedná se o neparametrický statistický test, který porovnává dvě skupiny. V našem případě budeme pomocí tohoto testu porovnávat hodnocení blízkosti mezi dívkami a chlapci.

Níže uvedená tabulka zachycuje průměrné hodnoty bodů u chlapců a dívek.

Tabulka 1 Hodnocení chlapců a dívek

	Pohlaví	N	Průměr	Směrodatná odchylka
Bezprostřednost orientovaná na žáky	Chlapci	46	14,87	2,277
	Dívky	50	14,92	3,109
Výuková interpersonální bezprostřednost	Chlapci	46	19,46	3,345
	Dívky	50	18,60	4,290
Pozitivita učitele	Chlapci	46	15,26	2,712
	Dívky	50	14,96	3,452
Sdílení neformálního rámce	Chlapci	46	10,28	3,174
	Dívky	50	10,60	3,136
Absence nevhodného chování	Chlapci	46	10,50	2,474
	Dívky	50	10,54	3,052

Stejně jako u deskriptivních otázek, tak i u této, relační, budeme pracovat se stejnými daty z dotazníkového šetření. Pro výpočet Mann – Whitneyova U – testu je nutné si stanovit věcnou, nulovou a alternativní hypotézu. Jejich formulace je následovná:

**H1:** V hodnocení interpersonální bezprostřednosti učitele jsou mezi dívkami a chlapci statisticky významné rozdíly.

**H1<sub>0</sub>:** Předpokládáme, že v hodnocení blízkosti není mezi dívkami a chlapci významný rozdíl.

**H1<sub>A</sub>:** Předpokládáme, že v hodnocení blízkosti existuje mezi dívkami a chlapci významný rozdíl.

Tabulka 2 Výpočet Mann - Whitneyova U-testu

	Bezprostřednost orientovaná na žáky	Výuková bezprostřednost	Pozitivita učitele	Sdílení neformálního rámce	Absence nevhodného chování
Mann-Whitney U	1102,000	1039,000	1130,500	1072,500	1090,500
Wilcoxon W	2183,000	2314,000	2405,500	2153,500	2171,500
Z	-0,354	-0,817	-0,144	-0,573	-0,440
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>0,723</b>	<b>0,414</b>	<b>0,886</b>	<b>0,567</b>	<b>0,660</b>

Hodnota signifikace, kterou nazýváme p (v tabulce se jedná o všechny hodnoty v posledním řádku „Asymp. Sig. (2-tailed)“, je ve všech případech vyšší než 0,05, a sice:

- Bezprostřednost orientovaná na žáky,  $p = 0,723$
- Výuková bezprostřednost,  $p = 0,414$
- Pozitivita učitele,  $p = 0,886$
- Sdílení neformálního rámce,  $p = 0,567$
- Absence nevhodného chování,  $p = 0,660$

Z těchto výsledků je tedy zřejmé, že platí nulová hypotéza, která zní: Předpokládáme, že v hodnocení blízkosti není mezi dívkami a chlapci významný rozdíl. Hypotéza věcná není potvrzena, a statisticky významné rozdíly v hodnocení bezprostřednosti u dívek a chlapců se ve výzkumném souboru tohoto šetření neobjevují.

## 7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE

Praktická část diplomové práce se zabývala interpersonální bezprostředností učitele. Hlavní výzkumnou otázkou bylo: Jak hodnotí míru blízkosti učitele žáci a jejich učitelé ve 4. a 5. třídách 1. stupně základní školy? Data byla získávána pomocí dotazníkového šetření. Tohoto šetření se účastnilo 7 tříd, konkrétně 96 žáků čtvrtých a pátých tříd, základních škol ve Zlínském kraji a jejich třídní učitelé, kterých bylo 7. K získání dat byl použit „Dotazník interpersonální bezprostřednosti učitele pro žáky a jejich třídní učitele“ (Matusů, 2021). Počet otázek byl zredukován a znění otázek bylo upraveno pro žáky mladšího školního věku. Je proto nutné zmínit, že dotazník neprošel testováním dobrého měření. Dotazník se skládal z 19 otázek týkajících se bezprostřednosti orientované na žáky, výukové bezprostřednosti, positivity učitele, sdílení neformálního rámce a absence nevhodného chování.

První dílčí výzkumná otázka: **Jak hodnotí svou míru blízkosti učitel vůči žákům ve 4. a 5. třídách 1. stupně základní školy?**

Celkovou úroveň blízkosti hodnotí učitelé velmi pozitivně až nadprůměrně. Nejpozitivněji učitelé hodnotili kategorii týkající se výukové bezprostřednosti. Jedná se o kategorii týkající se učitelova přístupu k výuce. Tato kategorie získala u všech učitelů největší počet bodů. Jako další v pořadí se velmi pozitivně ohodnotili učitelé v kategorii positivity učitele. Touto kategorií se rozumí, jak na žáky učitel působí, konkrétně se otázky týkaly toho, zda se na žáky učitel usmívá, a zda žáci vnímají jeho hodiny jako pohodové. Tato oblast, pozitivita učitele, úzce souvisí s klimatem a atmosférou dané třídy. Z výsledků je tedy zřejmé, že učitelé hodnotí své komunikační chování velmi pozitivně. Jako třetí v pořadí se učitelé ohodnotili v bezprostřednosti orientované na žáky. Otázky týkající se této kategorie byly zaměřeny na náklonnost k žákům. Z hlediska učitelů byla tato kategorie, stejně jako většina ostatních, oproti hodnocení žáků nadhodnocena. Na předposledním místě vnímají učitelé kategorii sdílení neformálního rámce. Tato kategorie obsahovala otázky týkající se komunikace, konkrétně např. zda si učitel s žáky povídá o jejich zálibách, nebo volném čase, zda se společně často smějí, a jestli jim učitel povídá zážitky ze svého života. Z hlediska hodnocení učitelů si v této kategorii nikdo z nich nedal plný počet bodů. Nejnegativněji ohodnotili učitelé poslední kategorii – absenci nevhodného chování. Dva učitelé ze sedmi se v této kategorii v porovnání s výsledky žáků podhodnotili a vnímají sebe samé negativněji, než jak je vnímají žáci. Tito dva učitelé se vnímají mnohem více kritičtěji, a to nejspíše

z pocitu, že jsou v interakci s žáky více přísní. U ostatních učitelů se jedná oproti výsledkům žáků o nadhodnocení.

#### Druhá dílčí otázka: **Jak hodnotí svou míru blízkosti žáci vůči učitelí?**

Celkovou úroveň blízkosti učitelů hodnotí žáci průměrně, spíše pozitivně. Nejpozitivněji hodnotili kategorii výukové bezprostřednosti, stejně jako učitelé. Žáci ovšem učitele ohodnotili nižšími hodnotami. Z odpovědí žáků jsou zřejmé větší rozdíly v hodnocení. Čtyři ze sedmi tříd ohodnotili svého třídního učitele pozitivněji než ostatní. Stejně jak učitelé, tak i žáci hodnotí ihned za výukovou bezprostředností pozitivitu učitele. I přesto, že se nejvyššího možného počtu bodů přiblížil jen jeden učitel, ostatní hodnotili své třídní učitele nadprůměrně, proto v konečné fázi skončila tato kategorie jako jedna z nejpozitivnějších. Velmi malý rozdíl je mezi druhou a třetí kategorií v hodnocení žáků, a orientaci na žáky tak žáci vnímají také velmi pozitivně. Větší rozdíl se objevuje v hodnocení mezi třetí a čtvrtou kategorií – týkající se sdílení neformálního rámce. V této kategorii ohodnotili žáci třídního učitele muže proti ostatním třídám velmi negativně. Tomuto zjištění můžeme připisovat fakt, že s mužským pohlavím je spojena menší míra otevřenosti vůči žákům. Oproti učitelům žáci hodnotí nejnegativněji absenci nevhodného chování.

#### Třetí dílčí výzkumná otázka: **Jaký je rozdíl ve vnímání blízkosti učitele v závislosti na pohlaví žáků?**

Z analýzy vyplynulo, že ve vnímání blízkosti učitele v závislosti na pohlaví žáků se neobjevily významné rozdíly. Ve všech pěti kategoriích hodnotili žáci svého třídního učitele relativně podobně, tudíž se neobjevily žádné rozdíly z hlediska hodnocení dívek a chlapců.

#### Hlavní výzkumná otázka: **Jak hodnotí míru blízkosti učitele žáci a jejich učitelé ve 4. a 5. třídách 1. stupně základní školy?**

Zjistili jsme, že se učitelé vnímají oproti hodnocení žáků pozitivněji ve všech oblastech: výukové bezprostřednosti, pozitivitě učitele, orientaci na žáky, sdílení neformálního rámce, absenci nevhodného chování. Ve všech zmíněných kategoriích se učitelé oproti hodnocení žáků nadhodnocovali. Nejmenší rozdíl se objevil ve výsledcích kategorie absence nevhodného chování, kterou žáci vnímají negativněji, než učitelé.

## 8 DISKUZE DAT A LIMITY VÝZKUMU

Výsledky uskutečněného výzkumu je možné porovnat s výzkumy klimatu třídy. V teorii bylo naznačeno, že učitelé mohou klima školní třídy vnímat pozitivněji než žáci. Rozdíly v hodnocení klimatu školní třídy popsal Průcha (2013), který zjistil, že se názor žáků a učitelů zcela rozchází ve vnímání aktuálního klimatu. Učitelé hodnotili nejpozitivněji třídní klima z hlediska pomoci učitele a účinnost stanovených pravidel. Tyto dvě kategorie hodnotili žáci naopak velmi nízkou mírou. Podobně tak Gavora a Mareš (2004) píšou, že se učitelé se v rámci interpersonálního chování vnímají příznivěji, což se prokázalo i v našem výzkumu.

V našem výzkumu bylo prokázáno, stejně jako ve výzkumu Matušů (2021), že ve vnímání interpersonální bezprostřednosti učitele se mezi dívkami a chlapci neobjevují téměř žádné rozdíly. Ve výzkumu Matušů (2021) se ale objevují nepatrné rozdíly ve vnímání nevhodného chování, což se v našem výzkumu neprojevovalo.

V porovnávání s výzkumem od Goldie&Connor (2021) se z hlediska genderu objevuje rozdíl v konfliktnosti žáků. U žáků mužského pohlaví je výskyt konfliktních situací větší, jak u dívek. S tím bychom mohli spojovat v našem výzkumu kategorie orientace na žáky a pozitivitu učitele. V našem výzkumu se ale ani v těchto kategoriích neobjevily statisticky rozdílné výsledky.

Hlavním limitem výzkumu byl výběr výzkumného souboru, jelikož se nejednalo o náhodný soubor, data nejsou zobecnitelná. Výsledky jsou tedy orientační a platná jen pro náš výzkum. Dotazník interpersonální bezprostřednosti učitele byl upravován pro žáky i učitele, a nebyl testován na reliabilitu a validitu. Jelikož je původní dotazník určený pro starší žáky, byly otázky upraveny tak, aby byly srozumitelné pro žáky prvního stupně. Pro učitele a žáky tak byly vytvořeny téměř totožné dotazníky, jediným rozdílem bylo zpracování úvodní hlavičky dotazníku.

## 9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z výsledků je zřejmé, že se učitelé ve vnímání blízkosti oproti žákům nadhodnocují. Jedná se o všechny kategorie týkající se vnímané blízkosti mezi učitelem a žáky ve třídě. Největší rozdíl se objevil ve vnímání pozitivitu učitele. Zajímavostí je, že se u obou hodnocení, jak u učitelů, tak u žáků, právě pozitivita objevila jako jedna z nejlépe hodnocených kategorií, přitom rozdíl mezi hodnocení učitelů a žáků byl ve čtyřech bodech. Nabízí se zde otázka, proč je rozdíl ve vnímání pozitivitu razantnější než u ostatních kategorií. Z našeho výzkumu vyplynulo, že se učitelé považují ve vztahu k žákům za přátelské, usměvavé, a své hodiny vnímají pohodově. Žáci své třídní učitele ale vnímají odlišněji. Naopak nejmenší rozdíl se projevil u absence nevhodného chování. Učitelům i žákům vyšel téměř shodný výsledek, kdy se rozdíl nerovná ani jedné desetině jednoho bodu. Doporučením při rozvíjení pozitivních vztahů ve třídě je například využívání komunitního kruhu, kde si učitelé a žáci mohou společně povídat, přičemž mohou využívat různé techniky. Tím by mohl učitel pochopit pocity žáků, ale i naopak – žáci učitele. Dalším doporučením by mohlo být efektivní zapojení školního psychologa, který by mohl řešit nejen klima školní třídy, ale také vztahy mezi učitelem a žáky, popřípadě mezi žáky navzájem.

Z hlediska podhodnocování učitelů se objevily dvě třídní učitelky, které hodnotili žáci pozitivněji než ony sebe samé. Jednalo se o učitelky ve věku 38 a 46 let, a délka jejich praxe je 8 a 15 let. Doporučením pro další výzkumy by mohla být otázka, zda je možné, že se učitelky ve středním věku podhodnocují na rozdíl od učitelů začínajících, či starší věkové kategorie.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala vnímanou blízkostí mezi třídním učitelem a žáky na prvním stupni základních škol. Cílem teoretické části bylo shrnout poznatky o účincích třídního klimatu na výuku a učení žáků, a popsat význam podpůrného vztahu mezi učitelem a žáky z hlediska třídního klimatu.

V oblasti klimatu školní třídy jsme popsali podstatu tohoto jevu. Kladli jsme důraz na aktéry vyučování, tj. učitele a žáky, kteří při tvorbě klimatu hrají největší roli. Základem pozitivně vyvíjeného klimatu je komunikace mezi učitelem a žáky, která byla podrobněji popsána v závislosti na IRF struktuře, kterou rozumíme posloupnost komunikace mezi učitelem a žáky. Z hlediska blízkosti učitele a žáků je nutná otevřenost v komunikaci a dostatek prostoru k vyjádření všech osob. V části zabývající se komunikací byla popsána interpersonální bezprostřednost. Jak třídní klima, tak komunikace ve třídě je závislá na osobních vztazích jednotlivých aktérů. Vztah učitele a žáků byl popsán pomocí míry blízkosti, a konkrétně z hlediska citového připoutání.

V praktické části bylo hlavním cílem zjistit, zda se ve vnímání blízkosti mezi učitelem a žáky objevují významné rozdíly. K získání potřebných dat bylo použito dotazníkové šetření, konkrétně dotazník interpersonální bezprostřednosti učitele (Matušů, 2021), který se skládal z pěti kategorií týkajících se orientace na žáky, výukové bezprostřednosti, positivity učitele, sdílení neformálního rámce a absence nevhodného chování.

Výzkumu se zúčastnilo sedm tříd žáků čtvrtého a pátého ročníku se svými třídními učiteli. Každá třída byla samostatně analyzována a popsána. U většiny kategorií většiny tříd se objevilo ze strany učitele velké nadhodnocení. Žáci hodnotili své třídní učitele negativněji.

Na závěr jsme shrnuli a porovnali výsledky všech učitelů a všech žáků společně. Ve vnímání interpersonální bezprostřednosti se učitelé obecně oproti hodnocení žáků nadhodnocují.

V závislosti na získaných datech jsme se zaměřili na pohlaví zúčastněných žáků. Pomocí statistického šetření jsme zjistili, že ve vnímání učitele dívky a chlapci se neobjevují významné rozdíly.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Bendová, A. (2016). Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace*, (26)2, 252–271.
2. Blatchford, P., Pellegrini, A. D., & Baines, E. (2016). *The child at school: interactions with peers and teachers*. (Second edition). London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
3. Brestovanský, M. (2020). Súvoslost' vzťahu učiteľ – žiak a školského výkonu: perspektívy pripútania a motivácie. *Československá psychologie*, 64(6), 668–689.
4. Brinkworth, M., E., McIntyre J., Juraschek, A., D., & Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2018(55), 24–38.
5. Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
6. Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada.
7. Franclová, M., & Zvolánková, J. (2007). *Dotazník interakčního stylu učitele*. Dostupné z: [Dotazník interakčního stylu učitele \(capv.cz\)](http://dotaznik.interakcniho.stylu.ucitele.capv.cz)
8. Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Silva F., V., & Moreira S. (2020). Student-teacher closeness and conflict in students with and without special educational needs, *British Educational Research Journal*, 46(3), 480–499.
9. Gavora, P., & Mareš, J. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů, *Pedagogika*, 2, 101–128
10. Goldie, P., D., & O'Connor, E. (2021). The gender Achievement Gap: Do Teacher-Student Relationships Matter?, *Society in psychology*, 26(2), 139–149.
11. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
12. Helus, Z. (2007), *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada
13. Janík, T., & Pešková, K. (2012). *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Masarykova univerzita. <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp31.pdf>
14. Janík, T. (2021). *Vše pro výchovu: lekce z pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.



15. Janík, T. (2018, february). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Dostupné z (1) (PDF) [Kvalita \(ve\) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky \(researchgate.net\)](#)
16. Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada
17. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada.
18. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
19. Komárková, R., Slaměník, I., & Výrost, J. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III: sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada.
20. Koštrnová, D. (2014). *Tvorba a rozvoj pozitivnej klímy v triede*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. Dostupné z: [d\\_kostrnova\\_tvorba\\_a\\_rozvoj\\_pozitivnej\\_klím\\_y\\_v\\_triede.pdf \(mpc-edu.sk\)](#)
21. Kulíšek, P. (2000). Problémy teorie raného citového přilnutí (attachment). *Československá psychologie*, (44)5, 404–423.
22. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada
23. Liu, W. (2021). Does Teacher Immediacy Affect Students? A Systematic Review of the Association Between Teacher Verbal and Non-verbal Immediacy and Student Motivation, *frontiers in Psychology*, 12, 1–13.
24. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál
25. Mandzáková, S., & Žolnová, J. (2007) Komarácia výchovného štýlu učiteľov špeciálnej základnej školy, základnej školy a základnej školy pri reedukačnom domove pre deti. *Speciální pedagogika*, 2007(1-2), 28–48.
26. Matušů, R. (2021). *Verbální a neverbální bezprostřednost učitele ve vztahu k žákovskému učení* (disertační práce, Univerzita Tomáše Bati, Zlín). Dostupné z: [Verbální a neverbální bezprostřednost učitele ve vztahu k žákovskému učení \(utb.cz\)](#)
27. Molinari, L., & Consuelo, M. (2015). Triadické interakce ve výukové komunikaci. *Studia pedagogica*, 20(3), 7–19.
28. Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.

29. Newberry, M, & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom, *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1965–1985.
30. Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
31. Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
32. MŠMT (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z: [RVP ZV 2017.pdf](#), [MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)
33. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada.
34. Svatoš, T., & Švarcová, E. (2014). *Efektivní komunikace ve škole*. Dostupné z: [Efektivní komunikace ve škole. Tomáš Svatoš Eva Švarcová - PDF Free Download \(docplayer.cz\)](#)
35. Šafránková, D. (2019). *Pedagogika (2., aktualizované a rozšířené vydání)*. Praha: Grada.
36. Šalamounová, Z., Bradová, J., & Lojdová, K. (2014). Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky, *Pedagogická orientace*, 24(3), 375–393.
37. Šedřová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci, *Studia pedagogica*, 16(1), 80–118.
38. Šedřová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 2011(1), 13–33.
39. Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
40. Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná pedagogika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. (Vydání první). Praha: Grada.
41. Vašašová, Z. (2017). Autorita učitel'a jako faktor vzt'ahu medzi učitel'om a žiakom. *Školský psychológ*, 2017(1), 55–60.
42. Zormanová, L. (2014). *Obecná pedagogika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Graf počtu žáků jednotlivých ročníků .....	39
Obrázek 2 Graf pohlaví žáků .....	39
Obrázek 3 Graf délky praxe učitelů .....	40
Obrázek 4 Graf s výsledky hodnocení žáků třídy 1 .....	44
Obrázek 5 Graf s výsledky hodnocení učitele třídy 1 .....	46
Obrázek 6 Graf s výsledky hodnocení žáků třídy 2 .....	47
Obrázek 7 Graf s výsledky hodnocení učitele třídy 2 .....	48
Obrázek 8 Graf s výsledky hodnocení žáků třídy 3 .....	50
Obrázek 9 Graf s výsledky hodnocení učitele třídy 3 .....	51
Obrázek 10 Graf s výsledky hodnocení žáků třídy 4 .....	52
Obrázek 11 Graf s výsledky hodnocení učitele třídy 4 .....	53
Obrázek 12 Graf s výsledky hodnocení žáků třídy 5 .....	54
Obrázek 13 Graf s výsledky hodnocení učitele třídy 5 .....	55
Obrázek 14 Graf s výsledky hodnocení žáků třídy 6 .....	57
Obrázek 15 Graf s výsledky hodnocení učitele třídy 6 .....	58
Obrázek 16 Graf s výsledky hodnocení žáků třídy 7 .....	59
Obrázek 17 Graf s výsledky hodnocení učitele třídy 7 .....	60
Obrázek 18 Graf s výsledky hodnocení žáků všech tříd .....	62
Obrázek 19 Graf s výsledky hodnocení učitelů všech tříd .....	64

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Hodnocení chlapců a dívek .....	65
Tabulka 2 Výpočet Mann - Whitneyova U-testu .....	66

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele

Délka praxe (v letech)			
Pohlaví	ŽENA	MUŽ	
Věk	_____ let		

		1 = naprosto nesouhlasím	2 = spíše nesouhlasím	3 = nemohu souhlasit ani nesouhlasit	4 = spíše souhlasím	5 = naprosto souhlasím
1.	Oslovuji žáky křestním jménem.	1	2	3	4	5
2.	Na žáky se usmívám.	1	2	3	4	5
3.	Zakládám si na tom, aby žáci měli vždy několik domácích úkolů.	1	2	3	4	5
4.	Snažím se projevit dostatek pochopení, když se žákům něco nepovede.	1	2	3	4	5
5.	Snažím se pro žáky tvořit hodiny tak, aby je učivo zajímalo a bavilo.	1	2	3	4	5
6.	Jezdím s žáky na exkurze, soutěže, výlety, koncerty apod.	1	2	3	4	5
7.	Žáky za dobře odvedenou práci odměňuji.	1	2	3	4	5
8.	K učivu se snažím žákům vyprávět zajímavé příběhy.	1	2	3	4	5
9.	Na testech a písemkách se domlouváme společně s žáky.	1	2	3	4	5
10.	Snažím se být každý den pozitivně naladěný.	1	2	3	4	5
11.	Zajímám se o to, jak se žákům vede.	1	2	3	4	5
12.	Snažím se, aby mé hodiny byly pohodové.	1	2	3	4	5
13.	Usiluji o přátelskou atmosféru.	1	2	3	4	5
14.	S žáky si často povídáme o tématech netýkající se školy (např. volného času, života).	1	2	3	4	5
15.	Často se s žáky smějeme.	1	2	3	4	5
16.	Žákům vyprávím zážitky ze svého života.	1	2	3	4	5
17.	Na žáky musím zvyšovat hlas, nebo dokonce křičet.	1	2	3	4	5
18.	Na žáky bývám přísný.	1	2	3	4	5
19.	Na své žáky se snažím být hodný.	1	2	3	4	5

## Příloha č. 2: Dotazník pro žáky

Jsem ...		DÍVKY	CHLAPEC						
		1 = naprosto nesouhlasím	2 = spíše nesouhlasím	3 = nemohu souhlasit ani nesouhlasit	4 = spíše souhlasím	5 = naprosto souhlasím			
1.	Pan učitel mě oslovuje křestním jménem.	1	2	3	4	5			
2.	Pan učitel se na nás usmívá.	1	2	3	4	5			
3.	Pan učitel nám dává moc úkolů.	1	2	3	4	5			
4.	Když se mi něco nepovede, pan učitel se na mě nezlobí.	1	2	3	4	5			
5.	Pan učitel dělá hodiny tak, aby nás bavily.	1	2	3	4	5			
6.	Jezdíme na exkurze, soutěže, výlety, koncerty, a podobně.	1	2	3	4	5			
7.	Pan učitel nás za dobře odvedenou práci odměňuje.	1	2	3	4	5			
8.	Pan učitel nám vypráví k učivu zajímavé příběhy.	1	2	3	4	5			
9.	Na testech a písemkách se domlouváme společně s učitelem.	1	2	3	4	5			
10.	Pan učitel mívá často dobrou náladu.	1	2	3	4	5			
11.	Pan učitel se zajímá, jak se mám.	1	2	3	4	5			
12.	Hodiny s panem učitelem bývají pohodové.	1	2	3	4	5			
13.	V naší třídě je přátelská atmosféra.	1	2	3	4	5			
14.	S panem učitelem si často povídáme o tématech, které se netýkají školy (například o volném čase, o životě).	1	2	3	4	5			
15.	S panem učitelem se často smějeme.	1	2	3	4	5			
16.	Pan učitel nám vypráví zážitky ze svého života.	1	2	3	4	5			
17.	Pan učitel zvyšuje hlas nebo křičí, i když to není potřeba.	1	2	3	4	5			
18.	Pan učitel je na nás přísný.	1	2	3	4	5			
19.	Pan učitel je na mě hodný.	1	2	3	4	5			

## Příloha č. 3: Informovaný souhlas pro rodiče

<p>Vážení rodiče,</p> <p>jmenuji se Dominika Štefaníková a jsem studentkou pátého ročníku Univerzity Tomáš Bati ve Zlíně oboru Učitelství pro 1.stupeň ZŠ. Tímto bych Vás chtěla požádat o Váš souhlas s účastí Vašich dětí na výzkumném šetření, které se zabývá vztahem mezi žáky a učitelem.</p> <p>Za přítomnosti třídního učitele budou s Vaším souhlasem děti požádány, aby vyplnily krátký dotazník. Dotazníkové šetření je anonymní, tzn. že nebudou zpracovávána žádná citlivá či identifikační data Vašich dětí. Výsledky budou zpracovány k výzkumné části mé diplomové práce.</p> <p>V případě jakýchkoliv dotazů mě neváhejte kontaktovat na e-mailové adrese: stefanikova@seznam.cz</p> <p>Předem děkuji za Vaši ochotu a spolupráci, a přeji Vám krásný zbytek dne.</p> <p>Dominika Štefaníková</p>	<table border="1"><tr><td>Souhlasím / Nesouhlasím</td></tr><tr><td>Podpis: _____</td></tr></table>	Souhlasím / Nesouhlasím	Podpis: _____
Souhlasím / Nesouhlasím			
Podpis: _____			