



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

**Vztah mezi učitelem a žákem na 2. st. ZŠ
a nižším stupni víceletého gymnázia
z pohledu vnímání sebe samého
a jejich vzájemné interakce**

The Teacher-student Relationship at the Lower-secondary School:
Interaction and Self-perception

Vypracovala: Bc. Kamila Srbová

Vedoucí práce: PhDr. Dalibor Kučera, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nekrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 24. června 2016

„Kdybych ti daroval bohatství už hotové, jako je tomu v případě nečekaného dědictví, v čem bych tě učinil větším? Kdybych ti daroval černou perlu z mořského dna, ale nepodřídil tě obřadu potápění, v čem bych tě učinil větším? Rosteš jen tím, co se proměňuješ, neboť jsi setba.“

Antoine de Saint-Exupéry

Význam diplomové práce pro mé pedagogické působení, zejména v pochopení a poznání „křehkosti“ vztahu mezi učitelem a žákem, nelze slovy vyjádřit.

Poděkování

Můj největší dík patří panu doktoru Daliboru Kučerovi, který na mě přenesl své zaujetí pro téma, za jeho podporu, profesionální vedení, vstřícný přístup, podnětné připomínky a veškerou pomoc při realizaci výzkumu. Zároveň děkuji i všem zapojeným učitelům a žákům do výzkumu, stejně jako mým přátelům.

Název práce:	Vztah mezi učitelem a žákem na 2. st. ZŠ a nižším stupni víceletého gymnázia z pohledu vnímání sebe samého a jejich vzájemné interakce
Autorka práce:	Bc. Kamila Srbová
Katedra:	Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Vedoucí práce:	PhDr. Dalibor Kučera, Ph.D.
Počet stran:	230
Počet titulů:	93

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá vztahem mezi učitelem a žákem na 2. stupni základní školy a nižším stupni víceletého gymnázia. Konkrétně se zaměřuje na to, jak žáci nahlíží na sebe a své učitele a jak učitelé nahlíží na sebe a své žáky v kontextu jejich vzájemné interakce.

Teoretická část je zaměřena na osobnost žáka a učitele, jejich vztah a vybrané dimenze jejich komunikace – verbální korektnost, humor a vtip, osobnost a vztahy a kompetence. V rámci dimenzí byly vymezeny tzv. sledované oblasti, které se staly klíčové pro určení vzájemného vnímání jednotlivých aktérů ve vyučovacím procesu (např. dimenze „verbální korektnost“ zahrnuje sledovanou oblast „spisovnost“).

Empirická část se realizovala použitím kvantitativního výzkumného designu za pomoci čtyř variant dotazníků: (1) žákovská reflexe (žák hodnotí chování konkrétního učitele; zn. Ž-R), (2) žákovská sebereflexe (žák hodnotí své chování při výuce konkrétního učitele; zn. Ž-S), (3) učitelská reflexe (učitel hodnotí žáky konkrétní třídy; zn. U-R), (4) učitelská sebereflexe (učitel hodnotí své chování při výuce v konkrétní třídě; zn. U-S). Výzkum se uskutečnil na třech základních školách a dvou víceletých gymnáziích a celkově do něho bylo zapojeno 16 učitelů a 224 žáků.

Získaná data umožnila vytvořit tři linie výsledků. První linii tvoří „souhrnné výsledky a výsledky získané v rámci typu škol“ na základě porovnávání reflexí a sebereflexí učitelů a žáků. Druhou linii prezentují „specifické výsledky“, které vznikly srovnáváním reflexí a sebereflexí od konkrétních učitelů a žáků konkrétních tříd v rámci všech variant dotazníků (např. shodné a rozdílné vzájemné vnímání) nebo určité varianty dotazníku (např. rozdílnosti mezi reflexemi žáků). Třetí linii představují „další výsledky“, jež zahrnují analýzu odpovědí z učitelských a žákovských reflexí a sebereflexí podle určitých kritérií (např. dle pohlaví).

Klíčová slova: učitel, žák, vztah, interakce, reflexe, sebereflexe

Title: The Teacher-student Relationship at the Lower-secondary School: Interaction and Self-perception

Author: Bc. Kamila Srbová

Department: Department of Pedagogy and Psychology
Faculty of Education, University of South Bohemia in České Budějovice

Supervisor: PhDr. Dalibor Kučera, Ph.D.

Number of pages: 230

Number of references: 93

Abstract:

The thesis concerns about the relationship between teacher and student at lower-secondary school. To be more precise, it focuses on student's self-perception and perception of a teacher; also it focuses on teacher's self-perception and perception of his/her students, all of it in the context of teacher/student interaction.

The theoretical part covers student's and teacher's personality, their relationship and selected dimensions of their communication – verbal correctness, sense of humour, personality and relationships and competencies. In question of dimension, there were specified so called observed spheres, which became important for determination of interactive perception of educational-process participants (e. g. „verbal correctness“ dimension includes the grammatical correctness).

The empirical part was realized by quantitative research represented by four questionnaires: (1) student's reflection (student evaluates behaviour of a specific teacher), (2) student's self-reflection (student evaluates his/her behaviour during classes of a specific teacher), (3) teacher's reflection (teacher evaluates the students of a specific class), (4) teacher's self-reflection (teacher evaluates his/her behaviour during specific classes). The research took place on three basic schools and two grammar schools. 16 teachers and 224 students were involved in the research.

The acquired data enabled to create three outlines of results. First outline are „overall results and results obtained in a specific type of school“ on basis of comparison reflections and self-reflections of teachers and students. Second outline is presented by „specific results“, which came out by comparison of reflections and self-reflections of specific teachers and students of particular classes throughout all variations of questionnaire (e. g. identical and non-identical interactive perception) or just selected variations of questionnaire. Third outline is represented by „another results“, these include analysis of teachers and students reflections and self-reflections according to a particular criterion (e. g. gender).

Key Words: teacher, student, relationship, interaction, reflection, self-reflection

OBSAH

1	ÚVOD	9
2	OSOBNOST UČITELE	10
2.1	Osobnost v obecně-psychologickém pojetí	10
2.2	Osobnost učitele	10
2.3	Struktura učitelovy osobnosti	11
2.3.1	Motivace k učitelskému povolání	11
2.3.2	Charakterové vlastnosti	12
2.3.3	Seberegulační vlastnosti	12
2.3.4	Dynamické vlastnosti, temperament	12
2.3.5	Výkonové vlastnosti, schopnosti a dovednosti učitele	13
2.4	Vývoj učitelovy osobnosti	14
3	OSOBNOST ŽÁKA NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY A NIŽŠÍM STUPNI VÍCELETÉHO GYMNÁZIA	15
3.1	Úvod do osobnosti žáka	15
3.2	Osobnost žáka na 2. stupni základní školy a nižším stupni víceletého gymnázia	15
3.2.1	Pubescence	16
3.2.2	Role žáka na 2. stupni základní školy a nižším stupni víceletého gymnázia	18
4	SEBEPOJETÍ UČITELE A ŽÁKA NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY A NIŽŠÍM STUPNI VÍCELETÉHO GYMNÁZIA	20
4.1	Sebepojetí	20
4.1.1	Složky sebepojetí	20
4.1.2	Formování sebepojetí	21
4.2	Sebepojetí učitele	22
4.3	Sebepojetí žáka na 2. stupni základní školy a nižším stupni víceletého gymnázia	24
5	INTERAKCE UČITEL – ŽÁK	27
5.1	Interakce učitel – žák	27
5.2	Struktura interakce učitel – žák	28
5.3	Formy interakce učitel – žák	29
6	SLEDOVANÉ OBLASTI INTERAKCE UČITELE A ŽÁKA NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY A NIŽŠÍM STUPNI VÍCELETÉHO GYMNÁZIA	30
6.1	Verbální korektnost	31
6.1.1	Spisovnost	31
6.1.1.1	Spisovnost u učitele	31
6.1.1.2	Spisovnost u žáka	32
6.1.1.3	Vztah spisovnosti a nespisovnosti ve výuce	33
6.1.2	Vulgarismy	34
6.1.3	Impertinence	35
6.2	Humor a vtip	35
6.2.1	Žákovský humor	36
6.2.2	Učitelský humor	37

6.2.3	Humor a vtip – sledované oblasti	37
6.2.3.1	Reakce na vtip	37
6.2.3.2	Reakce na omyl	38
6.2.3.3	Reakce na vtipnou příhodu	39
6.2.3.4	Sebeironie	39
6.3	Osobnost a vztahy	39
6.3.1	Interakce v hodině	40
6.3.1.1	Učitelovo jednání	40
6.3.1.2	Žákovo jednání	42
6.3.2	Mimoškolní témata	44
6.3.3	Osobní preference	44
6.3.3.1	Učitelské typizování žáků	44
6.3.3.2	Žákovské typizování učitelů	45
6.3.3.3	Učitelova očekávání vs. žákova očekávání	46
6.3.4	Realizace vztahu	48
6.3.4.1	Vznik vztahu	48
6.3.4.2	Různé typy vztahů	49
6.3.5	Spravedlivost	51
6.3.5.1	Spravedlivost v hodnocení žákovských výkonů	52
6.3.5.2	Spravedlivost ve vztahu učitele a žáka	53
6.4	Kompetence	54
6.4.1	Organizační kompetence	55
6.4.2	Nápomocnost	56
6.4.3	Způsobilstvo	57
7	VÝZKUM	59
7.1	Úvodní charakteristika výzkumu	59
7.2	Cíl výzkumu a výzkumné otázky	60
7.3	Realizace výzkumu	60
7.4	Výzkumný vzorek	60
7.4.1	Učitelé	61
7.4.2	Žáci	63
7.5	Metoda sběru dat	65
7.5.1	Dotazník	65
7.5.2	Konstrukce a párování dotazníků	66
7.5.2.1	Úvodní části dotazníků	67
7.5.2.2	Tvorba otázek a typy proměnných	70
7.5.2.3	Znění otázek	71
7.6	Sběr dat	74
7.6.1	Pilotní šetření	75
7.6.2	Administrace dotazníků	76
7.7	Etická dimenze výzkumu	81
7.7.1	Zachování anonymity (důvěrnosti)	81
7.7.2	Informovaný souhlas	82
7.7.3	Zpřístupnění výsledků	82

7.8	Výsledky výzkumu	83
7.8.1	Souhrnné výsledky a výsledky získané v rámci typu školy	83
7.8.1.1	Spisovnost	85
7.8.1.2	Vulgarismy	89
7.8.1.3	Impertinence	93
7.8.1.4	Reakce na vtip	98
7.8.1.5	Reakce na omyl	102
7.8.1.6	Reakce na vtipnou příhodu	106
7.8.1.7	Sebeironie	110
7.8.1.8	Interakce v hodině	114
7.8.1.9	Mimoškolní témata	119
7.8.1.10	Osobní preference	123
7.8.1.11	Realizace vztahu	128
7.8.1.12	Spravedlivost	133
7.8.1.13	Organizační kompetence	137
7.8.1.14	Nápomocnost	141
7.8.1.15	Způsobilst	145
7.8.1.16	Komentáře k souhrnným výsledkům a k výsledkům získaných v rámci typu škol	149
7.8.2	Specifické výsledky	158
7.8.2.1	Shodné a rozdílné vzájemné vnímání	159
7.8.2.2	Shodné a rozdílné žakovské reflexe konkrétních učitelů	164
7.8.2.3	Shodné a rozdílné učitelské reflexe žáků konkrétních tříd	169
7.8.2.4	Shodné a rozdílné učitelské sebereflexe	173
7.8.2.5	Rozdílné žakovské sebereflexe	177
7.8.2.6	Třídnicství učitele a jeho vliv na hodnocení oboustranné interakce (v oblastech mimoškolní témata a nápomocnost)	179
7.8.2.7	Komentáře ke specifickým výsledkům	182
7.8.3	Další výsledky	185
7.8.3.1	Analýza odpovědí z učitelských reflexí a sebereflexí	185
7.8.3.2	Analýza odpovědí z žakovských reflexí a sebereflexí	189
7.8.3.3	Komentáře k dalším výsledkům	197
7.8.4	Celkové shrnutí výsledků	199
7.9	Diskuse	205
8	ZÁVĚR	207
	LITERATURA	210
	PŘÍLOHY	215

1 ÚVOD

Vztah učitele a žáka patří ke klíčovým tématům pedagogické psychologie. Jsou spolu v každodenním kontaktu, vzájemně na sebe působí, svým jednáním ovlivňují chování toho druhého. Vzniká mezi nimi vztah – interakce. Tato interakce mezi učitelem a žákem je předmětem dlouhodobého zájmu řady odborníků a pedagogicko-psychologických výzkumů. Svědčí o tom poměrně početná literatura, která je dostupná nejen v zahraničí, ale také v rámci českého prostředí. Představená diplomová práce tak navazuje na současný stav poznání a pokouší se přinést nové pohledy a zjištění k této problematice.

Cílem této práce je poskytnout relativně nový a netradiční pohled na vztah učitele a žáka, který se pokoušíme postihnout pomocí dotazníkového šetření. Je zřejmé, že jejich vzájemnou interakci není možné hodnotit jednostranně. Je třeba postihnout jednak reflexi účastníků interakce (učitelé hodnotí žáky, žáci hodnotí učitele – obě skupiny jsou pozorovatelé interakce), jednak sebereflexi účastníků (učitelé a žáci hodnotí sami sebe z pozice aktérů interakce). Za tímto účelem byly vymezeny čtyři polohy jejich vzájemné interakce, čtyři varianty dotazníků. Jedná se o: (1) žakovská reflexe (žák hodnotí chování konkrétního učitele; zn. Ž-R), (2) žakovská sebereflexe (žák hodnotí své chování při výuce konkrétního učitele; zn. Ž-S), (3) učitelská reflexe (učitel hodnotí žáky konkrétní třídy; zn. U-R), (4) učitelská sebereflexe (učitel hodnotí své chování při výuce v konkrétní třídě; zn. U-S).

Další věcí, kterou bylo nezbytné uvážit, byl výběr oblastí interakce, jež budeme sledovat a považovat za relevantní z hlediska výzkumu. V návaznosti na odbornou literaturu a vlastní autorský pohled byly vymezeny čtyři základní dimenze – verbální korektnost, humor a vtip, osobnost a vztahy a kompetence. Aby byly tyto dimenze uchopeny co možná nejkompaktněji, byla každá z nich rozdělena do dílčích témat, tzv. sledovaných oblastí (např. v dimenzi „verbální korektnost“ nalezneme oblast „spisovnost“). Přestože byl výběr dimenzí a stanovení jejich obsahu předmětem dlouhé práce a mnoha úvah, je zřejmé, že se vždy bude jednat pouze o určitou výše z celého komplexu interakce, která mezi učitelem a žákem probíhá.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se zaměřuje osobnost učitele a žáka, jejich sebepojetí a vzájemnou interakci (kap. 2-5), následně na dimenze s tzv. sledovanými oblastmi, které poskytují přehled v základní orientaci vybraných aspektů ve vztahu mezi učitelem a žákem (kap. 6). Empirická část obsahuje charakteristiku výzkumu (kap. 7.1-7.7) s výsledky výzkumu (kap. 7.8), jež se rozdělují do tří základních podkapitol – „souhrnné výsledky s porovnáním výsledků z gymnázia a základní školy“, „specifické výsledky“ a „další výsledky“ (výsledky z analýzy učitelských a žakovských odpovědí) – a podkapitoly shrnující výsledky výzkumu, a diskusi (kap. 7.9), v níž jsou uvedeny limity, přínosy a využití výzkumu.

Smyslem práce je zejména poskytnout zajímavé a užitečné informace přispívající k lepšímu poznání vztahu mezi učitelem a žákem nejen odborníkům a pedagogům, ale i všem, pro které by byly informace přínosné.

2 OSOBNOST UČITELE

2.1 Osobnost v obecně-psychologickém pojetí

Pojem „**osobnost**“ je natolik obsáhlý, že neexistuje jednotná definice, a proto u různých autorů nacházíme rozdílná vymezení (Blatný, 2010, s. 12). Smékal (2004, s. 17) uvádí, že odlišnost je dána tím, že každý autor zastává jiná teoretická východiska, která představuje ve své knize *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání* (2004). Zde se nachází téměř 200 pojetí, modelů a teorií osobnosti a zároveň ukazuje, že fenoménem osobnosti se kromě psychologie zabývaly i další vědní obory, např. filozofie, teologie, pedagogika, etika, biologie. Skoro každá teorie usiluje o představení základní charakteristiky a podstaty osobnosti. Většina definic vyzdvihuje, že osobnost je vnímána jako souhrn či propojení charakteru, temperamentu, schopností a vlastností člověka (Cakirpaloglu, 2012, s. 16). Helus (2003, s. 3) dokonce shrnul různá chápání osobnosti a nejčastěji se setkáváme s těmito vymezeními:

- osobnost je **jedinec jako psychologický celek**, který je tvořen z různých částí navzájem propojených tak, aby vytvořily jednotu individua;
- osobnost je **člověk jako subjekt**, tzn., že člověk vystupuje jako jednající bytost – je tvůrce, iniciátorem a původcem různých akcí;
- osobnost je **to, čím se člověk liší od druhých lidí**, neboť každý člověk je jedinečný a snaží se o své vlastní nezastupitelné sebevyhranění a sebevyjádření.

Velké množství definic ukazuje rozmanitost psychologických procesů a projevů osobnosti. Každá se zaměřuje na něco jiného, některá na osobnostní rysy, hodnoty, postoje, vlastnosti, další na emoce, stavy, nálady (především ty s biologickým nádechem), nebo na morálku, etičnost (Cakirpaloglu, 2012, s. 17). Všechny aspekty, které stojí v centru pozornosti různých teorií osobnosti, zde nezachycujeme, jen chceme poukázat, že každá definice poskytuje určitý dílčí pohled. Pro ilustraci – abychom nezůstali jen u teoretického konstatování – uvádíme definici osobnosti G. Allporta (in Blatný, 2010, s. 12). Podle něho je to „*dynamická organizace psychofyzických systémů uvnitř individua, která determinuje jeho jedinečné přizpůsobení k jeho prostředí.*“

2.2 Osobnost učitele

Osoba učitele je klíčovým aktérem a nepostradatelným prvkem výchovně-vzdělávacího procesu. Odpovídá za přípravu tohoto procesu, jeho řízení, organizaci a výsledky. Vychovává a vzdělává děti, mládež nebo dospělé, pečuje o jejich tělesný, rozumový a citový vývoj (Grecmanová, 1999, s. 164; Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 261). Podstata učitelského povolání však nespočívá pouze ve výchově a vzdělání, ale i v **osobnosti konkrétního učitele** (Chlup a Kopecký, 1965, s. 311).

Vymezit učitelovu osobnost je obtížné a badatelsky velmi složité, protože každý pedagog je jedinec s různorodými psychickými vlastnostmi. I přesto se o to snaží tzv. pedeutologie, věda o osobnosti učitele. Ta vymezila dva přístupy zkoumání – normativní a analytický. Normativní přístup určuje, jaký by měl učitel být, aby byl ve své profesi úspěšný, zatímco analytický zjišťuje, jací jsou učitelé a jaké vlastnosti mají ve skutečnosti. Přestože můžeme nahlížet na osobnost učitele na základě dvou uvedených pohledů, tak panuje všeobecný konsensus, že by měl být vždy odborníkem, který dokáže vnímat a formovat

osobnost žáka a současně svým pedagogickým působením bude i rozvíjet jeho schopnosti. Proto se klade důraz především na učitelovu osobnostní charakteristiku, u které je žádoucí morální bezúhonnost, schopnost komunikace, odolnost vůči zátěži, emocionální inteligence a schopnost sebereflexe (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 15). Osobnostní charakteristiku pedagoga zdůrazňuje i Nelešovská (2005, s. 77), protože dle ní učitel působí na žáka celou svou osobností, svými pedagogickými schopnostmi, vědomostmi, zkušenostmi, povahovými a charakterovými vlastnostmi, přístupem k žákům, vystupováním, oblečením, řečovým projevem. Přes jeho osobu žák proniká do světa přírody, společnosti, kultury a ovlivňuje nejen jeho úspěšnost ve škole, motivaci k učení a školní práci, ale i celkovou kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu, jak dodává Langová (1992, s. 61). Význam osobnosti učitele ve výuce vyjadřují slova K. D. Ušínského (in Grecmanová, 1999, s. 167): *„Ve výchově se všechno musí zakládat na učitelově osobnosti, protože výchovná síla pramení jen ze živého zdroje lidské osobnosti. Žádný rozvrh a žádné osnovy, žádný uměle zavedený režim, i kdyby byl co nejdůmyslnější, nemůže ve výchově nahradit osobnost. Vliv učitelovy osobnosti na mladou duši je onou výchovnou silou, kterou nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani systém trestů a povzbuzování.“*

2.3 Struktura učitelovy osobnosti

Učitel ztělesňuje nejdůležitějšího činitele pro rozvíjení osobnosti žáka. Svými postoji, svým jednáním a tím, kým je, působí na osobnostní rozvoj dítěte. Proto se kladou velké nároky nejen na jeho profesionalitu, ale i na jeho osobnost (Helus, 2009, s. 265). Jednotlivé aspekty jeho osobnosti vymezuje Čáp s Marešem (2007, s. 145-180), ale nejpodrobnější strukturu učitelovy osobnosti nabízí Holeček (2014, s. 13), vyděluje ji těmito pěti oblastmi:

- motivace k učitelskému povolání;
- charakterové vlastnosti;
- seberegulační schopnosti;
- dynamické vlastnosti, temperament;
- výkonové vlastnosti, schopnosti a dovednosti učitele.

2.3.1 Motivace k učitelskému povolání

Motivace je definována jako činitel, který aktivizuje organismus k nějakému reagování, chování, jednání za účelem dosažení stanoveného cíle či uspokojení (Helus, 2011, s. 128). Volba pedagogické profese se odvíjí od motivů, ty také určují i postoj a přístup k profesi, rovněž následné osobní uspokojení z výkonu povolání (Dařílek a Kusák, 2001, s. 123). Literatura u učitelského povolání z hlediska motivace rozlišuje dva základní typy učitele – **logotropa** a **paidotropa**. Logotrop je učitel zaměřený na obsah svého předmětu, zatímco paidotrop se spíše zaměřuje na žáky, na jejich emoce, postoje, zájmy apod. (Holeček, 2014, s. 14). Logotrop chce vzbudit zájem o obor, hodně naučit své žáky, a proto zakládá sbírky, pořádá exkurze, kroužky apod. Porozumění žákům projevuje málokdy, většinou když se zajímají o jeho obor. Naopak paidotrop se snaží přiblížit co nejvíce žákům, někdy je až hodně shovívavý, snižuje požadavky či zasahuje do jejich osobního života (Čáp, 1993, s. 325). Dobrý učitel je však motivován k této profesi i potřebou stále rozšiřovat svoje poznatky, a ty pak předávat druhým, nebo touhou pomoci, tj. pomáhat žákům, vést a řídit jejich činnost, rozvíjet jejich osobnost, uvádět je do světa „dospělých“. Jistou motivací se při výkonu povolání stává potřeba uznání, ocenění, jak ze strany žáků a rodičů, tak i od vedení školy. Jen upřímně míněná pochvala může být motivací zůstat u práce,

kteřá mnohdy nepřináší příliš pozitivní zpětné vazby. Vždyť podle řady psychologů je odměna nejsilnějším motivem, např. právě ve formě ocenění druhými, neboť přispívá k pocitu životní spokojenosti se sebou samým (Holeček, 2014, s. 15).

Další motivy k učitelské profesi uvádí Čáp s Marešem (2007, s. 266-267). Podle nich může učitele silně motivovat i touha identifikovat se s modelem výborného učitele a úsilí stát se ještě lepším, nebo touha být zcela jiný než model obávaného a nenáviděného učitele. Jako zdroj motivace můžou působit i takové momenty jako je nedostatek jistoty, silná dominance, potřeba vyniknutí nad ostatními. Uspokojování těchto motivů ovšem někdy vede ke konfliktům s dětmi, a to narušuje výchovu a vytváří negativní emoční klima.

2.3.2 Charakterové vlastnosti

Klíčovou vlastností učitele je charakter, tedy souhrn vlastností, které jsou v souladu s morálními normami. Učitel se často stává vzorem žáků, a tudíž by měl mít kladné vlastnosti, které zároveň požaduje i od svých svěřenců. Mezi kladné vlastnosti patří sebeovládání, trpělivost, rozhodnost, důslednost, vytrvalost, houževnatost apod. Měl by se vyznačovat porozuměním, svědomitým a zodpovědným přístupem k práci, upřímným a čestným jednáním, určitým stupněm dominance a ochotou projevit svou „lásku k dětem“ (Holeček in Prunner, 2003, s. 102-104). Zároveň tyto učitelské vlastnosti nejvíce oceňují samotní žáci, jak ukazují různé výzkumy, např. od P. A. Wittyho, který analyzoval žakovské výpovědi na téma „Učitel, který mi nejvíce pomohl“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 266).

2.3.3 Seberegulační vlastnosti

Seberegulační vlastnosti jsou takové vlastnosti učitele, kterými řídí a kontroluje své chování a prožívání. Nejsilnějším regulátorem činů je svědomí, soustava vnitřních mravních zásad. Má si uvědomovat své postavení ve společnosti, ve světě, v čase apod. Současně si vytvářet obraz o sobě samém – o svém vlastním těle, o svých schopnostech a vlastnostech a svých životních plánech – a kriticky ho posuzovat a hodnotit, bez sebepodceňování či sebepřeceňování (Holeček, 2014, s. 24-25). O sebeobrazu učitele více pojednává kap. 3.2 Sebepojetí učitele.

2.3.4 Dynamické vlastnosti, temperament

Temperament je vrozená a relativně stálá vlastnost, která určuje dynamiku prožívání a chování učitele. Vzhledem k tomu, že učitel působí svou osobností na děti, měl by znát svůj temperament a pokusit se tlumit jeho nežádoucí projevy, nebo je omezit svou sebevýchovou (Holeček, 2014, s. 26).

U učitelského povolání nebyl doposud jednoznačně stanoven typ temperamentu, který by byl nejvhodnější. Je však známo, že v různých pedagogických situacích se uplatňují odlišné typy temperamentu. Obecně lze pouze říci, že ve školách potřebujeme dynamické osobnosti učitelů s emoční stabilitou a rychlou adaptabilitou. Takové, kteří ve třídě postřehnou probíhající změny a pohotově na ně reagují (Holeček in Prunner, 2003, s. 105-108).

2.3.5 Výkonové vlastnosti, schopnosti a dovednosti učitele

Výkonové vlastnosti učitele zahrnují všechny jeho schopnosti, osvojené vědomosti, dovednosti nutné k úspěšnému vykonávání svého povolání. Za schopného učitele je považován ten, který pracuje kvalitně, rychle, lehce si osvojuje a uplatňuje poznatky a dovednosti (Holeček, 2014, s. 30). Úspěšná učitelská činnost vyžaduje tuto trojici schopností:

- **Pedagogický talent**, zahrnující všechny předpoklady k vykonávání učitelské činnosti.
- **Pedagogické mistrovství**, které určuje pedagogická práce, při níž učitel uplatňuje nejnovější poznatky a zkušenosti, současně dosahuje vynikajících výsledků jak při výchově, tak i při vzdělávání u svých svěřenců. Přichází obvykle s přibývajícím učitelskou praxí a získat ho může každý pedagog.
- **Pedagogický takt**, schopnost učitele adekvátně řešit, hodnotit, posuzovat různé pedagogické situace, a přitom se i přiměřeně chovat (Grecmanová, 1999, s. 170-171).

Základ učitelství spočívá však v pedagogických znalostech a dovednostech, jak uvádí Dytrtová a Krhutová (2009, s. 43). Pedagogické znalosti utváří „vědomostní“ základnu učitelské kvalifikace, která má dle Grecmanové (1999, s. 168-170) tyto složky:

- **Všeobecné vzdělání**, široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled, aby se učitel orientoval ve vnitropolitických a mezinárodních událostech a vztazích, zaujímal stanoviska k různým společenským souvislostem svého předmětu, životu svých žáků a k sobě samému.
- **Teoretické a praktické odborné vzdělání**, v rámci něhož musí každý učitel zvládnout předměty své aprobace spolu s teorií jejich vyučování.
- **Pedagogické a psychologické vzdělání**, které poskytuje znalosti z pedagogické teorie a praxe, psychologie a jednotlivých speciálních didaktik do praktické činnosti se žáky.

Na základě osvojení teoretických poznatků se realizuje činnost učitele, tj. **pedagogická dovednost**. Ta se utváří dlouhodobě z náslechnů a z vyučovacích pokusů (Kyriacau, 2012, s. 13). Vzájemné propojení znalostí a dovedností umožňuje řešit různé pedagogické situace, např. jak motivovat žáky, jak řešit výchovné problémy, jak vést pedagogickou dokumentaci apod. Projevují se v učitelově jednání či vystupování, a to nejen ve třídě, ale kupříkladu i při komunikaci s rodiči (Švec, 2005, s. 15).

Osobnost učitele utváří i řada **jiných schopností**. Holeček (2014, s. 31-36) mezi ně zařazuje komunikativní schopnost, jejímž prostřednictvím se realizuje výuka a navazují vztahy s žáky. Při výběru učiva, volbě vhodných vyučovacích metod a forem, které musí odpovídat dosažené úrovni žáka, jeho poznání, myšlení, osvojeným pojmům, motivaci apod., se uplatňují pedagogicko-didaktické schopnosti. U výkladu učiva, projevování empatie nebo při sdělování myšlenek, citů a postojů se předpokládá srozumitelné verbální i neverbální vyjadřování, tj. ovládnutí expresivních schopností. Mezi další schopnosti se řadí percepční, objektivní a pohotové vnímání žáků a dění ve třídě, organizační řízení činnosti žáků a vlastní práce, schopnost sebereflexe, tzn. znát sám sebe, své přednosti i nedostatky. Nedílnou součástí učitelovy osobnosti se stává i určitá míra tvořivosti. Tvořivost je psychická činnost, která umožňuje netradiční přístup k předmětu – vynalézavost, originalitu či iniciativu např. při řešení problémů, v přístupu k různým jevům (Smékal, 2004, s. 323). Používá ji každý učitel při hledání nových, efektivních vyučovacích forem a metod. Uplatňování

tvořivých prvků oživuje rutinní výuku, povzbuzuje žáky k nápadům, otevřenosti a k rozvíjení jejich vlastní tvořivosti (Holeček, 2014, s. 49).

2.4 Vývoj učitelovy osobnosti

Učitelova osobnost se formuje a vyvíjí celý život. Jeho výchova začíná už v rodině, ve které by se měl naučit lásku k druhým lidem a dětem, plánovat režim dne, vztah k práci atd., pokračuje v základní a střední škole a nejvíce se rozvíjí na vysoké škole (Grecmanová, 1999, s. 170). Na vysoké škole začíná skutečný proces „stávání se učitelem“ – od studia učitelství, přes učitelskou přípravu, až po samotné rozhodnutí se pro tuto profesi. Utváření této profesní identity spočívá v **pojetí výuky** a probíhá ve třech etapách. Na začátku studia učitelství je etapa tzv. startovací identity, v níž poznává pregraduální přípravu, současně si propojuje své představy o učitelství z pozice bývalého žáka a studenta se svou motivací k výkonu profese. Druhá etapa utváří tzv. časné pojetí výuky, kdy se identifikuje se svou zvolenou „životní cestou“ a konstruuje si své individuální pojetí výuky. Ve třetí etapě už formuje vlastní koncepcce pojetí výuky na základě svých reflexí z vyučovacích pokusů (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 12-13).

Učitelův vývoj, jeho stávání se učitelem, ovlivňuje mnoho **aspektů** – motivace k profesi, pregraduální a další vzdělávání, všechna negativa a pozitiva související s učitelstvím, profesní standardy, sociální prostředí, život v určité zemi, kde platí konkrétní legislativa školského systému, styl vedení na určité škole atd. Nikdy nebudeme moci charakterizovat učitele a jejich profesní vývoj jednoznačně a souhrnně (Mareš, 2013a, s. 437). Různí odborníci popisují vývoj pedagogovy osobnosti odlišně. Kupříkladu Mareš (2013a, s. 436-437) zaznamenává u učitele **šest vývojových fází**. V první fázi, na počátku učitelské kariéry, nastává střetnutí představ učitele-začátečníka s realitou každodenního procesu výuky. Druhá fáze je období stabilizace, kdy si učitel vytváří vlastní vyučovací styl, sbližuje se prostředím školy, ustaluje si způsob řízení třídy, ztotožňuje se se svou učitelskou rolí, vytváří si profesionální identitu. Experimentování, modifikace dosavadních pedagogických postupů, zkoušení nových možností se objevuje ve třetí fázi, v níž je učitel už zakotven ve své učitelské roli. Následně ve čtvrté fázi dochází k přehodnocení svých dosavadních snah po inovaci, tj. ustálení inovací, pokud jsou úspěšné, jinak rezignuje na inovování výuky. Pátá fáze přináší vyrovnanost a zklidnění učitele, směřuje se s tím, že nepatří mezi nejlepší a poukazuje na své životní zkušenosti. A konečná, šestá, fáze se zaměřuje na učitelovo stahování se do ústraní, opouštění učitelské profese.

3 OSOBNOST ŽÁKA NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY A NIŽŠÍM STUPNI VÍCELETÉHO GYMNÁZIA

3.1 Úvod do osobnosti žáka

Pedagogický slovník (2007, s. 316) za **žáka** označuje člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žák, spolu s učitelem, se považují za hlavní prvky výchovně-vzdělávacího procesu. Ve školním prostředí na něj můžeme nahlížet jako na objekt výchovy, nebo jako na subjekt výchovy. Objektem výchovy se stává, když je pasivním příjemcem informací, předávaných od učitele, zatímco jako subjekt výchovy se snaží aktivně zapojovat do procesu výchovy a vzdělávání, jejímž prostřednictvím se rozvíjí jeho osobnost. Aby nastalo úspěšné žákovo rozvíjení, musí ho učitel znát (Obst in Kalhous a Obst, 2002, s. 65-66).

Poznat žákovu osobnost není jednoduché. Abychom jí dobře popsali, hodnotili a pochopili, musíme znát všechny **determinanty**, které žáka ovlivňují. Engel (in Podlahová, 2008, s. 20) stanovil tři skupiny činitelů:

- **Biologické**, tj. to, co určuje biologický základ lidského těla – pohlaví, věk, vliv dědičnosti a další determinanty ovlivňující zdravotní stav.
- **Psychologické**, zahrnující všechny vlastnosti určené naší osobností, tzn. schopnosti, inteligence, motivace, temperament a charakter.
- **Sociální**, které vychází z prostředí, v němž jedinec žije. Do této kategorie se řadí rodina, její hodnotová orientace a kultura, socioekonomické rozdíly, škola a příslušnost k etnické skupině.

3.2 Osobnost žáka na 2. stupni základní školy a nižším stupni víceletého gymnázia

Slovo „žák“ v této práci představuje výhradně žáka, který z hlediska dělení školního věku spadá do kategorie staršího školního věku, tj. od 11 do 15 let (Vágnerová, 2012, s. 237), a tímto směrem je výlučně používáno. Podle vývojové psychologie se dítě v tomto věkovém rozmezí nachází v období dospívání. „*Období dospívání je v literatuře rozdílně děleno. Můžeme se setkat s členěním na fáze puberty a adolescence, na dělení do dvou period – časnou a pozdní adolescenci, nebo na členění diferencovanější, které tuto vývojovou etapu rozděluje na pubertu, prepubertu a adolescenci*“ (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 101). V práci etapu od 11 do 15 let označujeme podle Heluse (2003, s. 67) za pubescenci. Ten dále uvádí, že toto období bývá ještě označováno jako střední školní věk, protože žák navštěvuje druhý stupeň základní školy či nižší stupeň víceletého gymnázia. Pojem „pubescence“ jako označení určité vývojové fáze dále používá řada odborníků – např. Říčan (2006, s. 186), Vágnerová (2000, s. 209).

Pro potřeby práce vymezíme osobnost žáka ve starším školním věku pomocí dvou hledisek, jednak **charakteristikou příslušné vývojové fáze**, v níž se nachází, jednak **rolí žáka** v edukačním prostředí.

3.2.1 Pubescence

Říčan (2006, s. 169) píše, že pubescence je období z celého života **nejdramatičtější**, protože dítě zažívá dramatické **proměny těla i duše**. „*Dítě (nebo to už není dítě? – je-li normální, tedy přinejmenším už nechce být dítětem) ... nově, mnohem hlouběji chápe svou individualitu a hledá – v přeneseném a často i doslovném významu – svůj osobitý rukopis*“ (Říčan, 2006, s. 169). Nastává vzájemné prolínání a rozvíjení všech složek jeho osobnosti. Tělesný vývoj, vlivem hormonálních změn, ovlivňuje psychický. Rovněž se vyvíjí vztah k druhým lidem i k sobě samému. Dále nastává i rozvoj vlastností, poznávání, jednání, emocionálního prožívání, morálních postojů (Helus, 2009, s. 197).

Po **biologické stránce** se pubescence vymezuje od objevení prvních sekundárních znaků, u děvčat první menstruací, u chlapců první polucí, přes znatelnou akceleraci růstu, tj. nárůstu hmotnosti a výšky, až po dovršení plné pohlavní, reprodukční zralosti (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 142). Postupně se diferencují tělesné tvary chlapců a dívek. U chlapců se mezi nápadné znaky řadí rozšíření ramen, snížení linie pasu, naopak u dívek rozšíření boků, zvýraznění linie pasu (Říčan, 2006, s. 171). S tělesnou proměnou se pro pubescenta objevuje úkol v podobě naučit se pečovat o své tělo a akceptovat jeho vývoj k mužnosti či ženskosti (Helus, 2003, s. 70). Vágnerová (2000, s. 213) upozorňuje i na subjektivní význam zevnějšku, který se projevuje jak zájmem o vlastní tělo, tak i o úpravu oblečení či účesu. Objevuje se význam tělesné atraktivity, nejen jako součást vlastní identity, ale i jako prostředek k získání sociálního statusu a k přijmutí vrstevnické skupiny.

Dle Vágnerové (2000, s. 214) navíc veškeré tělesné změny v pubescenci narušují psychickou rovnováhu jedince. Psychika dítěte se vyznačuje tzv. **intrapsychickou disharmonií**, během níž si „*uvědomuje nejen, že „myslí“, „cítí“ a „chce“, ale i to, že mnohdy něco jiného myslí, něco jiného cítí a něco jiného dělá*“ (Čačka, 2000, s. 227). Tyto nesoulady jsou zdrojem vnitřního napětí a Čačka (2000, s. 228) je spatřuje např. v oblasti citů či jáství. Pro oblast citů je příznačná zvýšená emocionalita, labilita emocí, střídání poslušnosti s nedůtklivostí, přátelskosti s urážlivostí až hrubostí apod. V oblasti jáství se mění touha po společenskosti se snahou po izolaci, nadšení s nezájmem až apatií, potřeba předvádět se s pocity méněcennosti apod. Změny pocitů, prožitků a nálad pubescenta často překvapují, většinou nepříjemně. Není schopen vysvětlit jejich příčinu, a tak působí podrážděně a rozmrzele, chová se impulzivně bez sebeovládání. Naopak sebekontrolu ukazuje v projevu svých citů navenek. I když své city prožívá velmi intenzivně, odmítá je s kýmkoli sdílet, protože se stydí, nebo se obává nepochopení či výsměchu. Tato emoční nevyrovnanost značně narušuje i sebehodnocení. Přecitlivěle, až vztahovačně, reaguje na jakékoliv chování, které interpretuje jako nepřátelské, ohrožující jeho hodnotu, ačkoliv to třeba vůbec nebylo sděleno s tímto účelem. S tím souvisí i změna pohledu na svět – pubescent bývá hyperkritický, odmítá akceptovat kompromisy, má tendenci polemizovat, argumentovat a být přesvědčen o své výjimečnosti až do takové míry, že není schopen chápat chování a názory jiných lidí (Vágnerová, 2000, s. 214-216).

Všechny probíhající proměny souvisí s tím, že dospívající hledá svoji novou **identitu**, a proto E. Erikson tuto vývojovou fázi označil jako hledání a utváření vlastní identity. Pubescent poznává svoje kompetence, vlastnosti, pocity, prožitky a myšlenky pomocí introspekce, popisem své vlastní psychiky a porovnáváním se s jinými lidmi, nejčastěji s vrstevníky přibližně stejného věku, např. prostřednictvím poznámek typu „jsi horší než Tomáš“. Vytváří si svůj obraz o sobě, své budoucí hypotetické sebevymezení, tj. představu o tom, jakým člověkem by chtěl být, ve srovnání s tím, jak pojímá sám sebe. Pomocí fantazie obvykle tvoří nereálné ideály, ale postupně je koriguje směrem k dostupnější variantě, aby se k nim alespoň přiblížil. Ještě důležitější součástí identity se stává **profesní role**, protože konec pubescentního období je spojen s volbou budoucího povolání. V tomto období sice

ještě nenastává přesné vymezení profesní dráhy, ale pubescent si už uvědomuje, čím rozhodně nechce být. Při zvolení dalšího vzdělání se často identifikuje s rodiči, akceptuje jejich postoj k budoucímu uplatnění a rovněž dle nich se odvíjí jeho ambice – jsou vysoké, jestliže jeho rodiče mají vysoký sociální status. Největší vliv na rozvoj identity má však tzv. **skupinová identita**. Jedinec se ztotožňuje s nějakou skupinou, nejčastěji s vrstevnickou stejného věku, která podporuje jeho sebevědomí. Postupně přebírá jejich normy a hodnoty, příp. i snahu o viditelné vyjádření skupinové příslušnosti prostřednictvím uniformity oblečení, projevů chování, způsobu vyjadřování atd. (Vágnerová, 2000, s. 222-226), a v jejichž souladu si často utváří své úsudky (Čačka, 2000, s. 226). Současně poznává a akceptuje své postavení mezi vrstevníky, a přitom si klade mnoho otázek – jak daleko může připustit vliv kamarádů, jak se vyrovnávat s konflikty a kde hledat jejich řešení, jak má vytyčit hranici mezi přátelstvím a sobectvím apod. (Helus, 2003, s. 71). Navazování vztahů pubescenta s vrstevníky, které vedou k pozvolnému odpoutávání z citové závislosti na rodině, rozpracovali Langmeier a Krejčířová (2006, s. 154-155). Uvádí, že nejdříve má sklon patřit do skupin složených ze stejného pohlaví, tvořených společnými zájmy, sdružených na základě vzájemného obdivu apod. Postupně se však silně ozývá potřeba navázat užší důvěrný a emoční vztah k příteli či přítelkyni. Přátelství ve dvou umožňuje vyměňovat, svěřovat a sdílet vlastní pocity a zkušenosti. Nakonec se probouzí u jedince i zájem o druhé pohlaví tím, že nejprve na sebe pokřikují, koketují a vtipkují spolu. Poté se rodí skutečné vztahy chlapců a dívek, označované jako „první lásky“. *„První láska... psychicky přeměňuje člověkovu bytost a vytváří charakteristické znaky intelektuálního, volního a citového života“* (Říčan, 2006, s. 185).

Vágnerová (2000, s. 216-219) píše, že všechny proměny souvisí i s **rozvojem poznávacích procesů**. Vlivem interakce zrání, učení a získání vlastních zkušeností nastává v pubescenci změna uvažování. Nastupuje fáze, kterou J. Piaget označuje jako stádium formálních logických operací. To znamená, že jedinec dokáže systematicky přemýšlet o mnoha různých možnostech v životě, reálných i imaginárních, a dovede i různé myšlenky kombinovat a integrovat. Tím, že myšlení umožňuje používat všelijaké hypotetické a alternativní varianty, tak dochází ke změně vztahu v časové dimenzi – dochází k propojování minulosti s přítomností a s budoucím životem. U pubescenta se tudíž probouzí i zájem o budoucnost, o vytyčování životních plánů a perspektiv. Začíná na sebe klást nároky, hledá odpovědi na otázky, např. co je třeba udělat pro budoucí život, jak realizovat své stanovené cíle a jak čelit jejich ztroskotání (Helus, 2003, s. 71).

Veškeré změny v pubescenci orientují jedince na dospělost. Než však nastane další fáze vývoje, adolescence, může narazit na řadu jevů, jež jsou součástí jeho duševního vývoje. Mezi tyto jevy patří např. „kyvadlové pohyby“, tj. schopnost utíkat od zmatků a nových „objevů“ v pubertě např. k hračkám, nebo na „pseudodospělost“ ukazující vzdorovité jednání vůči jakýmkoliv radám, snahu otevřeně diskutovat, ačkoliv tím může riskovat konflikt (Čačka, 2000, s. 228). Tento návrat na nižší vývojovou úroveň se definuje jako tzv. vývojová regrese (Hartl a Hartlová, 2000, s. 503).

Ať dospívající chce, či nechce, musí přijmout všechny proměny těla i duše, stejně jako různé sociální mezníky charakteristické pro pubescentní období – ukončení povinné školní docházky, volbu dalšího profesního směřování. Akceptace změn sice vyvolává ztrátu dosavadních jistot existujícího stavu, v němž se orientoval, ale současně ukazuje nové možnosti rozvoje (Vágnerová, 2000, s. 210-211).

3.2.2 Role žáka na 2. stupni základní školy a nižším stupni víceletého gymnázia

Dítě přijímá **roli žáka** vstupem do školy. Tato nová životní zkušenost mu na jedné straně nabízí možnost vzdělávat se a navazovat nové vztahy, na druhé straně požaduje podřídit se normám a chovat se určitým způsobem. Dítě si vytváří svůj sebeobraz žáka tím, jak vnímá, hodnotí a vyhodnocuje svou roli v interakci s druhými. Někdy se tento sebeobraz liší od sebeobrazu dítěte v rodině či sourozence, protože jedinec může oddělovat své školní „já“ od svých dalších „já“ v osobnosti. Proto se někdy můžeme setkat s tím, že rodiče jsou překvapeni pozitivním, nebo negativním chováním dítěte ve škole (Lašek, 2001, s. 14).

Období pubescence přináší nový pohled na roli žáka. Dospívající už více uvažuje o tom, co mu tato pozice může poskytnout, o jejím smyslu. Přechod na druhý stupeň či nižší stupeň gymnázia Vágnerová (1997, s. 39-41) označuje jako důležitý sociální mezník, protože se role žáka už konkretizuje a diferencuje oproti prvnímu stupni, kdy se jeho pozice vymezovala pouze na plnění požadavků od učitele. Projevují se už individuální vlastnosti každého jedince, jeho zkušenosti z prvních let školní docházky a určitý způsob chování. Proměna role je důsledkem na jedné straně získání vlastních zkušeností, na druhé straně i vlivem názorů od dospělých.

Žák si vytváří svůj tzv. **osobní standard**, který představuje výsledky školní práce dosažené průměrným úsilím, jež jsou akceptovány rodiči a učiteli. Nechce se příliš namáhat a vyvíjet zbytečné úsilí, pokud k tomu není přinucen. Snaží se vyhovět jen nezbytným požadavkům. Též zpochybňuje význam a smysl učiva, nezajímá se o něj a odmítá především to nesrozumitelné, které hodnotí jako nutné zlo. Nesrozumitelné učivo se snaží ignorovat, vytěšňovat, někdy i s učitelem polemizovat o nesmyslnosti látky. Pro žáka je totiž stresující, když musí naslouchat výkladu, který nechápe nebo považuje za nesmyslný, a navíc i to, jestliže se musí ještě naučit probíranou látku. I když se u žáka v pubescenci rozvíjí myšlení, stále není schopen zvládnout veškeré učivo, správné pochopení výkladu ohrožují jeho neznalosti či nižší intelektové schopnosti, což vede k utváření negativních emočních blokády. Nepochopená látka ho dráždí a snižuje motivaci k učení (Vágnerová, 1995, s. 39-40).

U žáka k učení nedochází proto, aby obohatil svoje dovednosti a znalosti, ale za účelem dosáhnout stanoveného cíle. Někdy usiluje i o dobrý výkon, ale jen tehdy, je-li přesvědčen o smyslu takového jednání. Z toho důvodu zaujímá **kritický postoj** vůči požadavkům učitele a normám školy. V interakci s učitelem je aktivnější a odmítá akceptovat jejich formální autoritu a svoji podřízenost. Odmítá takové projevy, které zdůrazňují jejich nerovnoměrné postavení a moc učitele, protože si chce udržet sebeúctu. Usiluje o uznání a na každý projev moci reaguje obrannými reakcemi. Změna postoje k učiteli se může projevovat např. snahou vydobýt si svůj názor, tendencí provokovat velmi důsledným plněním pokynů, či odmítáním plnit požadavky. Kromě přímé konfrontace žáka s učitelem se objevuje i nepřímá konfrontace, tzv. symbolická, při níž své názory na vyučujícího prezentuje jen ve skupině vrstevníků, kde mu nehrozí konflikt a jeho projev bude akceptován. Kritizování učitele je chápáno jako přirozený projev kompetencí pubescenta. Vedle toho dovede i oceňovat jeho dovednosti, schopnosti a chování, váží si jich pod podmínkou, že mu imponují. Změna uvažování se projevuje i při hodnocení jiných lidí, které posuzuje z hlediska toho, jací skutečně jsou, jací by mohli a měli být, na základě svých zkušeností ze školy a s učitelem (Vágnerová, 2001, s. 244-248).

Největší význam pro žáka má **vrstevnická skupina**, ve školním prostředí ji zastupuje třída. Role žáka a současně i spolužáka vzniká zařazením dítěte do třídy, mezi vrstevníky přibližně stejného věku, které si nelze vybrat. Třída je obecně považována za důležitý socializační determinant, protože právě v ní se dítě učí dovednostem sociální interakce, navazovat kontakty, prosazovat se, soupeřit, spolupracovat, sebevládat, solidaritě, získávat určité

postavení atd. Žáci ve školní třídě společně sdílí podobné životní zkušenosti, výhody i nevýhody role žáka, skupinové normy, generační styl života, ideály atd. Spolužáci mohou na jedné straně poskytovat uspokojení psychických a sociálních potřeb, na druhé straně být zdrojem různých frustrací. Někdy vytváří pocit emoční jistoty a bezpečí v různých životních situacích, protože se navzájem dělí o své problémy a nabízejí si pomoc, jindy citovou jistotu narušují a představují ohrožení, např. při šikaně. Vztahy se spolužáky působí jako „měřítko“ pro žáka při srovnávání svých výkonů s jejich výkony, rovněž poskytují osvojení žádoucích i nežádoucích způsobů chování, zejména přináší poznání těchto způsobů chování:

- **vzájemnou akceptaci**, tj. tendence dělat něco společně či sdílet určitý vyhraněný prostor (třída);
- **podporu a pomoc**, vyjadřující respekt a solidaritu k ostatním (např. zastávání se spolužáka či zapůjčení pomůcky);
- **napodobování**, zejména těch, co mají ve třídě vysokou prestiž;
- **předvádění a vytahování** jako způsob utvrzení své vlastní hodnoty před ostatními za účelem získat žádoucí pozici ve skupině;
- **soupeření (rivalitu)**, které se projevuje jako potvrzení jedincových kvalit s někým, kdo je chápán jako rovnocenný;
- **žalování**, jenž ukazuje potřebu vlastní obrany v situaci, kdy se žák nedokáže ubránit sám, nebo se snaží upoutat pozornost učitele;
- **posmívání**, zaměřující se na znehodnocení pozice jiného žáka;
- **vnučování se, podlézání**, tj. upoutání pozornosti, kontaktu s cílem získat ve třídě dobrou pozici;
- **agresivní chování**, jež vzniká žakovou neschopností získat žádoucí postavení či neznalostí adekvátního způsobu chování (Vágnerová, 2001, s. 255-260).

U žáka v pubescentním období vzniká **potřeba identifikovat se se třídou**, tedy se spolužáky, nikoli se chovat podle školských norem. Potřebuje získat jistotu, že je její součástí. Chce být ostatními akceptován, oceňován a dosáhnout uspokojivé pozice ve skupině. Lepší status získá ten, jehož schopnosti a vlastnosti vyhovují potřebám třídy. Pubescenti nejvíce oceňují inteligenci, odvalu, fyzickou sílu či vzhledovou atraktivitu, přesně tak jsou popisováni vlivní žáci. Ovšem schopnosti, které jsou důležité pro získání vlivu, nemusí být rozhodující pro oblíbenost v kolektivu (Vágnerová, 1997, s. 43). Míra oblíbenosti se váže ke kamarádskému chování, které snadno navazuje a udržuje kontakt s ostatními. Oblíbení žáci jsou pozitivně emočně naladěni, mají dobré komunikační schopnosti a smysl pro humor. Jsou otevření, přátelští, empatictí, vyjadřují solidaritu, podporu a pomoc, až tím někdy mohou imponovat ostatním. Naopak vlastnosti podporující neoblíbenost v kolektivu jsou opačné, např. uzavřenost, podivnost, protivnost, sklon k vytahování, domýšlivost. Neoblíbení žáci mají problémy s navázáním kontaktu, nedokážou se domluvit, spolupracovat, respektovat stanovené normy, což působí nepříjemně a rušivě (Vágnerová, 2001, s. 257).

Zvládnutí role žáka v období pubescence zahrnuje vytvořit si neegocentrický způsob myšlení, osamostatnit se z návaznosti na rodinu, přijmout zodpovědnost za své jednání. Splnění této pozice se stává nutností pro dosažení budoucích cílů, příp. profesního uplatnění. Budoucí profesní kariéra nemá však zcela ještě vyhraněný charakter, ale vztahuje se už k žakově identitě, kterou si postupně utváří. Jak bylo už řečeno v kap. 3.2.1 Pubescence, pubescent se zatím pouze definuje tím, co ho baví, a zároveň ví, čím rozhodně nechce být. Ztotožňuje se s názory svých rodičů o pracovním uplatnění, které ovlivňuje i jeho motivaci a vztah k učení, a tudíž i relativní úspěšnost v předpokládaném profesním zaměření. Žáci se postupně rozdělují na budoucí studenty a učně a připravují se na další etapu ve svém životě (Vágnerová, 1997, s. 39-42).

4 SEBEPOJETÍ UČITELE A ŽÁKA NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY A NIŽŠÍM STUPNI VÍCELETÉHO GYMNÁZIA

4.1 Sebepojetí

Každý člověk poznává a hodnotí sám sebe. Tato základní potřeba, kterou je vybaven, mu umožňuje vytvářet si schémata o své vlastní osobnosti. Vybírá, zpracovává a interpretuje pouze ty informace, jež mají pro něho nějaký význam a přitahují jeho pozornost. Přitom zjednodušuje či odstraňuje rušivé informace, protože by narušovaly jeho sebeobraz. Tímto způsobem si tvoří jedinec obraz o sobě, tj. **sebepojetí** (Sedláčková, 2009, s. 14). Obecně se definuje sebepojetí jako „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*“ (Blatný a Plháková, 2003, s. 92). Stejnou definici nalezneme i u Sedláčkové (2009, s. 19) – „*sebepojetí je představa sebe sama, jak jedinec vidí sám sebe*“ – avšak navíc, od ostatních autorů, poukazuje na jeho kognitivní, poznávací, charakter. Kromě termínu sebepojetí se používá ve shodném významu i pojem sebesystém či jáský systém (Macek in Výrost a Slaměník, 2008, s. 93).

Sebepojetí je tvořeno dílčími **mentálními reprezentacemi o svém vlastním „já“** (Blatný a Plháková, 2003, s. 97). V psychologických teoriích existuje mnoho pojetí „já“. V práci je pojímáno jako hypotetický konstrukt vytvářející jádro osobnosti, který zpracovává a sjednocuje veškeré zkušenosti a funguje jako centrum integrace a koordinace všech psychických projevů. Na „já“, jako na funkci integrující osobnost v jedinečný celek, lze nahlížet též ze dvou pohledů:

- „Já“ jako **subjekt**, jenž přijímá, třídí a zpracovává informace, činí rozhodnutí a reguluje vlastní chování.
- „Já“ jako **objekt**, který prezentuje obraz sebe sama, utváří identitu a vyjadřuje jedinečnost a specifičnost osobnosti (Sedláčková, 2009, s. 13).

Stejným způsobem analyzuje „já“ i Helus (2011, s. 184), ale přidává k němu ještě třetí skutečnost, která se navzájem propojuje s předchozími dvěma. Připojuje **respektování subjektu**, jeho „já“, ve vztazích s druhými lidmi. Řada autorů sice uvádí odlišná pojetí „já“, ale všichni se shodují, že se formuje na základě závěrů, které si vytváříme sami o sobě. Vyvozené závěry jsou generalizací poznatků odvozených z dílčích osobních zkušeností v konkrétních situacích. Různé situace však aktivizují pouze některé reprezentace svého „já“, vytváří koncepci tzv. aktivovaného sebepojetí v daném okamžiku (Blatný a Plháková, 2003, s. 98). Chceme-li však popsat „já“, musíme vzít do úvahy všechny souvislosti – jak se projevuje, jak se utváří, jakými etapami prochází – nelze ho vnímat jako izolovaný jev. V psychologické odborné terminologii se tato skutečnost označuje termínem jáství. Problematikou „já“ a jáství se zabývá psychologie osobnosti (Helus, 2011, s. 184).

4.1.1 Složky sebepojetí

Sebepojetí se vytváří v procesu socializace s ostatními, jeho obsah je u každého člověka jiný, protože všichni mají odlišné sociální zkušenosti, ale jeho struktura zůstává stejná. Podle Blatného a Plhákové (2003, s. 111-121) se vymezuje třemi složkami:

- **Kognitivní aspekt** obsahuje všechny znalosti o sobě, získané ať už prostřednictvím zpětných informací z prostředí, nebo vlastním úsudkem.
- **Emocionální, afektivní, aspekt** vyjadřuje sebehodnocení a vztah k sobě samému.
- **Konativní aspekt** jako seberegulační a motivační činitel při jednání a chování.

Komplexní strukturu sebepojetí rozpracoval Fleischman (in Wedlichová, 2008, s. 60-62). Stanovil pět složek, z kterých se skládá:

- **Reálné „já“**, čili skutečný obraz o sobě. Znázorňuje osobnost jedince, jak se ve skutečnosti projevuje, jaký je ve vztazích, jak se chová apod.
- **Ideální „já“**, které ukazuje rozdíl mezi tím, jaký je a jaký by chtěl člověk být podle svého názoru. Představuje cíl, k němuž chce směřovat.
- **Sebeuskutečnění možného „já“**, obrazu o sobě při hledání identity buď v pozitivním směru, realizací ideálního „já“, nebo negativním, když se za sebe stydíme, pohrdáme či nenávidíme sami sebe.
- **Sebedůvěra**, tj. možnosti dosáhnout nějakého výsledku vlastní snahou, vlastním přičiněním a na vlastní zodpovědnost ve vztahu s ostatními lidmi.
- **Sebevymezení** jako zaujímání a vykonávání určité role v určité situaci.

Další pohled na strukturu nabízí Sedláčková (2009, s. 18), která se shoduje s vymezením podle Fleischmana, ale rozšiřuje ji o sebelásku, vyjadřující míru akceptace sebe sama. Sebepojetím se zabývá mnoho autorů, např. velmi propracovanou charakteristiku „já“ zprostředkovává Macek (in Výrost a Slaměník, 2008, s. 89-103) – zaměřuje se na nejrozšířenější pojmy a teorie vztahující se k „já“, popisuje specifika „já“ a její možné reprezentace, až velmi diferencovaně pojednává o kognitivní, emocionální a konativní složce sebesystému.

4.1.2 Formování sebepojetí

Člověk se nerodí se svými obrazy o sobě, ale už od začátku svého života shromažďuje informace o sobě, o okolním světě. Všechny podněty postupně procházejí napříč jeho „já“, a to rozšiřuje jeho zkušenosti. Dokáže postupně třídit všechny vjemy a utvářet si postoj k sobě (Canfield a Wells, 1995, s. 11). Utváří se od konce druhého roku života (Helus, 2009, s. 183), ale až ve třetím roce objevuje sám sebe a prosazuje svou samostatnost slovy, že ví, co bude, či nebude dělat. Poté nastupuje učení a seznamuje se svými city, s tím, co má a nemá rád. Přijímá bez protestů hodnocení dospělých ve svém okolí, jejich „nálepky“ typu „hodný“, „zlobivý“ atd. (Fontana, 2014, s. 246). Největší zlom nastává v adolescenci, kdy si formuje svou identitu. Postupem času se vyvíjí i na základě pohledu druhých lidí tím, jak vstupuje a navazuje mezilidské vztahy (Helus, 2009, s. 183). Dále představu o sobě samém ovlivňuje i náš vztah k vlastnímu tělu. Člověk své tělo vnímá, hodnotí, poznává, pečuje o něj a zaujímá k němu postoj, ať už odmítavý, anebo akceptovaný. Rovněž se podílí i fakt, jak chápe svoji vlastní psychiku a své osobnostní vlastnosti. A součástí je též i sociální identita, tedy příslušnost k určitým sociálním skupinám, role v kolektivu a míra jeho prestiže (Sedláčková, 2009, s. 15-16).

Základním prostředkem k uvědomění sebepojetí se stává **sebereflexe** (Kosíková, 2011, s. 185). Helus (2009, s. 183) uvědomování sebepojetí rozpracovává pomocí čtyř kategorií:

- **Sebepoznání**, které se vyznačuje snahou orientovat se sám v sobě, jedinec chce vědět, jak vypadá, jaký doopravdy je a co si o něm myslí ostatní.

- **Sebehodnocení**, zahrnující jedincovy vyvozené soudy a hodnotící závěry o sobě, porovnávání svých současných výkonů a vlastností s minulými či s jinými lidmi.
- **Sebecit**, projevující se tím, že člověk se má rád, sám sobě se líbí, nebo se za sebe stydí, pohrdá sebou či se nenávidí – zpravidla nikdy není citově neutrální.
- **Seberealizace**, usilující o zdokonalení jedince, stát se takovým, jakým chce být.

4.2 Sebepojetí učitele

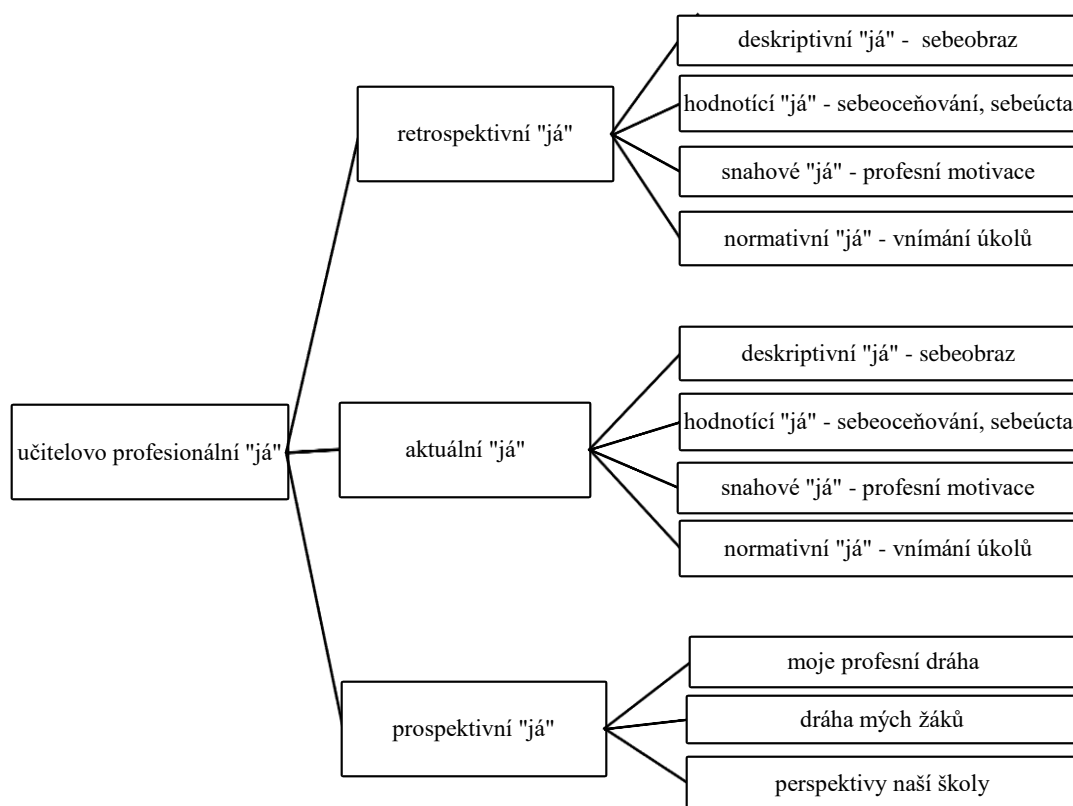
Kap. 2.2.3 Seberegulační vlastnosti už stručně představila sebeobraz učitele, nyní o něm pojednáme více. Jeho sebepojetí vzniká od **počátku pedagogické praxe**. Vytváří se tím, jak na něho reagují, jak s ním jednájí a co od něho očekávají žáci, kolegové, rodičové a nadřízení (Holeček, 2014, s. 25). Helus (2011, s. 190) uvádí, že tvorba sebepojetí ovlivňuje pozdější úspěch, či neúspěch v učitelské kariéře, což shrnuje ve svém výroku: „*To, jak se sebepojetí utváří, jaké aktuální je, co v něm dominuje, může dalekosáhle ovlivnit naše psychické rozpoložení, naše jednání i vztahy s lidmi. Sebepojetí nás může aktivizovat a přispívat k rozvoji osobnosti, úspěchu a výkonu, tak i dezaktivizovat a naše vyhlídky na úspěch může podstatně snižovat. Má vliv na naše zdraví a na naši odolnost vyrovnávat se s náročnými životními situacemi.*“ Vykonávání učitelské profese vyžaduje zvýšené nároky na psychiku učitele, zejména na duševní rovnováhu, aby byl úspěšný, jinak s učitelstvím skončí, ačkoliv může mít dobré znalosti a dovednosti, jak říká Holeček (2014, s. 25). Hadj-Mousová (2012, s. 61) též sdílí názor o psychické náročnosti učitelské profese a tvrdí, že stupeň zátěže se odvíjí od požadavků z vnějšího okolí a odolností tyto požadavky zvládnout.

Každý učitel si utváří **představu o sobě**, o tom co zvládne a nezvládne. Vnímá své schopnosti a kompetence realizovat jisté pedagogické postupy, které mají vychovávat a vést žáky k učení, rovněž i vyrovnávat se s různými pedagogickými situacemi. Toto přesvědčení zakládá na svém subjektivním hodnocení schopností a dovedností, na znalostech, pedagogických zkušenostech, prožitcích z dosavadní pedagogické činnosti, na pozorování a srovnávání s ostatními učiteli a na hodnocení vlastností a výkonu od druhých lidí. To, jak učitel posuzuje svoji profesionální zdatnost, ovlivňuje jeho rozhodování o tom, jak bude postupovat při výuce. Vysoce zdatní učitelé jsou obvykle vytrvalejší, usilovnější, emočně vyrovnaní, volí náročnější úkoly a složitější postupy (Mareš, 2013a, s. 445).

Učitel se postupně ztotožňuje se svým povoláním, až se stává součástí jeho osobnosti. Učitelovo **profesionální „já“**, jeho sebeobraz, detailně rozpracovává Mareš (2013a, s. 441-443). Rozděluje učitelovo „já“ na retrospektivní, aktuální a prospektivní „já“. Retrospektivní dimenze, hodnocení minulosti, a aktuální dimenze, hodnocení přítomnosti, se dále dělí do čtyř podob, které jsou zcela identické, pouze si u nich musí čtenář přidávat minulý nebo přítomný čas:

- **Deskriptivní „já“** – sebeobraz – učitel charakterizuje sám sebe, popisuje svou pedagogickou činnost.
- **Hodnotící „já“** – sebeoceňování, sebeúcta – učitel hodnotí sám sebe, zvažuje úspěšnost své pedagogické činnosti.
- **Snahové „já“** – profesní motivace – učitel shrnuje své důvody, jež ho dovedly k učitelskému povolání, jaká shledává pozitiva a negativa této profese.
- **Normativní „já“** – vnímání úkolů – učitel si stanovuje kritéria na žáky, rodiče, kolegy a dle nich všechny posuzuje.

Naopak prospektivní dimenze je zaměřena jen do budoucnosti a reprezentuje učitelovo očekávání – kam bude směřovat jeho profesní dráha, představy o tom, jaký bude budoucí vývoj jeho žáků a vztahů se svými kolegy a nadřízenými, a v poslední řadě i budoucnost celé školy. Složky učitelova „já“ lze zachytit ve schématu – obr. 4.2.



Obrázek 4.2: Učitelovo profesionální "já" a jeho složky (podle Mareš, 2013a, s. 442)

Už v kap. 4.1.2 Formování sebepojetí jsme zmínili, že zdrojem sebepojetí je sebereflexe. **Sebereflexe učitele** představuje řízenou, hodnotící reflexi v procesu komunikace, výuky a hodnocení žáků. Vzniká na základě interpretace vlastní vyučovací činnosti. Pedagog musí být schopen kriticky posuzovat svou činnost, analyzovat ji, hodnotit, přemýšlet nad jejími důsledky a reflektovat své dosavadní zkušenosti. Musí znát, jaké své názory, postoje, hodnoty, přesvědčení, předsudky, vlastní zkušenosti a zážitky ovlivňují jeho učitelskou profesi. Právě chápání souvislostí, příčin a následků přináší hlubší porozumění činnosti (Hrabal a Pavelková, 2010, s. 14). Sebereflexi lze charakterizovat „jako vnitřní proces, který pomáhá jednotlivci uvědomit si své chování, myšlení, názory a postoje, je neoddělitelnou součástí práce učitele a pomáhá mu optimalizovat a zefektivnit výchovně-vzdělávací proces“ (Petlák in Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 56), a proto by měl systematicky studovat a dennodenně přehodnocovat své činnosti. Švec (2005, s. 76) však poukazuje na fakt, že pedagogy vedou k sebereflexi zejména problémové výchovné situace, nebo situace, s nimiž si neví dobře rady či nejsou spokojeni s jejich řešením.

V procesu sebereflexe se vždy uplatňuje prožitá situace, její kritická analýza a interpretace výsledků. Odborná literatura uvádí několik systematických koncepcí procesu sebereflexe. Uvedeme jejich shrnutí podle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 57):

- **Nastartování procesu sebereflexe**, která vychází z výchovně-vzdělávacího procesu, ze zájmu učitele a je vždy specifická pro konkrétního učitele a jeho žáky.
- **Shromáždění a uspořádání sebereflexe**, v níž pedagog posuzuje svou činnost, její efektivitu ve vztahu ke svým žákům.
- **Analýza a interpretace**, tj. učitel hledá odpovědi na své otázky a následně vyvozuje závěry z výsledků sebereflexe.
- **Vytváření plánu**, dalších postupů v pedagogické činnosti na základě závěrů sebereflexe.

4.3 Sebepojetí žáka na 2. stupni základní školy a nižším stupni víceletého gymnázia

Představa o svém vlastním „já“ vzniká u žáka podle vývojové psychologie až ve starším školním věku, v mladším školním věku se jeho sebeobraz, prostřednictvím konkrétního myšlení, orientuje spíše prakticky, tj. chce poznat, naučit se, ovládat, pomáhat apod. (Lašek, 2001, s. 19). Objevuje se tedy až v **pubescenci** po nástupu formálních myšlenkových operací, které umožňují abstraktně uvažovat a propojovat jednotlivé události a zážitky do smysluplného celku. Současně závisí též i na kognitivní zralosti dítěte a odvíjí se od dosažení jeho:

- **psychické diferenciaci** – schopnosti vnímat sebe odlišně od svých rodičů a vrstevníků, přijímat za sebe odpovědnost a akceptovat ostatní;
- **psychické nezávislosti** – schopnosti jednat za sebe nezávisle na druhých a jejich mínění bez pocitů viny nebo úzkosti (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 161).

Pubescent hledá odpovědi na otázky kým je, jaký je, kam patří, jaké hodnoty jsou pro něj důležité a kam chce, aby jeho život směřoval, jak již bylo řečeno v kap. 3.2.1 Pubescence. Poledňová (2009, s. 17) tuto etapu vývoje charakterizuje jako období, ve kterém se intenzivně prohlubuje **vlastní sebereflexe**. Na základě jednotlivých zkušeností dokáže popsat sám sebe v obecnější rovině, např. „jsem inteligentní, protože jsem nejen chytrý, ale také kreativní“. Zaměřuje se nejen na popis svého chování, ale i svých vlastností, které se projevují ve vztazích k ostatním, na svoje prožitky, postoje, přesvědčení a z nich vyplývající soudy o sobě. Snaží se přitom nalézt nový smysl vlastního sebepojetí, jeho kontinuitu do budoucího života (Sedláčková, 2009, s. 29). Celkově tato proměna souvisí s rozvojem vlastní identity, především prostřednictvím sebepozorování a zkoumání své psychiky s cílem porozumět svým myšlenkám a emocím, jak říkají Langmeier a Krejčířová (2006, s. 160).

Obsah sebepojetí v pubescenci zahrnuje jak úvahy o svém „já“, tak i názory a soudy na své „já“ od subjektivně významných osob, vrstevnické standardy a společenské normy, čímž dochází k jeho diferenciaci vlivem různých rolí, které pubescent zastává, např. ve vztahu k rodičům, ke kamarádům, spolužákům atd. Zároveň mu to umožňuje pracovat na sobě ve smyslu sebeakceptace, tedy přijmout sebe se všemi pozitivními i negativními vlastnostmi (Poledňová, 2009, s. 18). Žákovu zdatnost hodnotit sám sebe a tvořit i o sobě svůj sebeobraz podle Mareše (2013, s. 554) ovlivňují tyto faktory:

- **motivační** (zda u něj převládá potřeba získat úspěch, nebo snaha vyhnout se neúspěchu);
- **sociální** (jak se začleňuje do společnosti, jak se srovnává a soutěží s ostatními, jaká je u něj potřeba mít sociální kontakty s lidmi apod.);

- **související s vyhledáváním pomoci** (jaké jsou jeho postoje k vyhledávání pomoci, jaká je komunikační zdatnost při vyjednávání o pomoci, jakou má vytrvalost při hledání pomoci apod.).

Významnou součástí ovlivňující sebepojetí žáka je **uspokojování potřeb**, tj. např. potřeba samostatně a nezávisle rozhodovat o svých vlastních činnostech, potřeba být někým, kdo něco umí (Kalhous a Obst, 2002, s. 196). Specifický význam mají **představy a přání** z hlediska budoucnosti. Na jejich základě se utváří možné „já“, které se postupně diferencuje a specifikuje na tzv. ideální „já“, a často působí jako motivační činitel. Někdy nastává rozpor mezi ideálním „já“ a reálným „já“, což bývá zdrojem úzkosti a mívá demotivační charakter (Poledňová, 2009, s. 18).

Žákovo sebepojetí nejvíce ovlivňuje jeho vlastní **sebehodnocení**. V procesu sebehodnocení hledá vlastní hodnoty, smysluplnost své existence, chce se svobodně vyjadřovat a být akceptován ze strany vrstevníků a dospělých (Poledňová, 2009, s. 19). Zároveň v něm dochází k neustálým výkyvům, protože pubescence se charakterizuje emoční nevyrovnaností – viz kap. 3.2.1 Pubescence. *„Sebehodnocení je do určité míry generalizováno, a jestliže je jedinec nejistý, obtížně odliší, které reakce jeho okolí byly odezvou na něho samotného (na jeho chování nebo jeho zevnějšek) a které jsou více vázány na osobnost interakčního partnera nebo jsou dokonce zcela náhodné. Jestliže je pubescent nejistý a má pochyby o sobě samém, bude mít spíše tendenci vykládat si, podezřívavě a přecitlivěle, veškeré reakce okolí ve svůj neprospěch (eventuálně někdy v obraně bude reagovat opačným způsobem: bude považovat za negativní všechny projevy ostatních a sebe bude přeceňovat)“* (Vágnerová, 1997, s. 257). Někdy se může objevovat i určitý druh egocentrismu, kdy pubescent věří v unikátnost a výjimečnost své osobnosti, jíž se nemůže nikdo vyrovnat. Často má pak pocit, že je středem pozornosti, především v prostředí vrstevníků (Poledňová, 2009, s. 17).

Poledňová (2009, s. 19) poukazuje u žáka v pubescenci na jeho vztah **sebehodnocení ke školnímu výkonu**. V oblasti školního výkonu bude projevovat vyšší motivaci a dosahovat lepších vzdělávacích výsledků, pokud bude sám sebe hodnotit pozitivně a naopak. Avšak zde se musí zdůraznit, že velký vliv má i celková atmosféra školy a přístup učitelů k hodnocení žáků. Kosíková (2011, s. 145) zdůrazňuje, že právě hodnocení učitele přechází na žákovo sebehodnocení, a proto by ho měl hodnotit vždy optimistickým postojem vzhledem k jeho možnostem, tedy způsobem aby v něm probouzel pozitivní zpětnou důvěru ve vlastní síly. Stejný názor sdílel už i Adler (in Holeček, 2014, s. 153), neboť podle něho učitelé do značné míry ovlivňují rozvinutí negativního, nebo naopak přiměřeně zdravého sebevědomí dítěte.

Na **negativní sebepojetí** žáka působí preferenční postoje učitelů vůči němu, učitelova orientace na jeho chyby, utváření nesprávných úsudků o něm (např. žák, který má špatný prospěch, bude mít i špatný charakter), když učitel zdůrazňuje pouze jeho výkon, nikoli už snahu a vlastnosti, pokud učitel posuzuje žáka podle sociálního postavení rodiny, stanovuje pro něj velmi obtížné úkoly, které jsou nad jeho „síly“ apod. (Holeček, 2014, s. 153). Naopak na **pozitivní sebepojetí** žáka má vliv učitel, který mu naslouchá, povzbuzuje ho, vyjadřuje mu svou podporu, chválí a odměňuje ho, stanovuje přiměřeně složité úkoly k jeho schopnostem atd. (Helus, 2006, s. 244). Proces sebehodnocení ovlivňuje žákovy školní výkony, a jak uvádí Sedláčková (2009, s. 30), pubescent už postupně začíná pojímat svoji školní úspěšnost, či neúspěšnost jako prostředek určující perspektivu v budoucnosti, nikoli jako cíl, k němuž se má směřovat. Vágnerová (2001, s. 251) navíc rozlišuje odlišné sebehodnocení dívek a chlapců. Dívky jsou více sebekritické a značně citlivé na hodnocení svých výsledků, zatímco chlapci jsou méně sebekritičtí a citliví na informace o svém výkonu.

Na utváření sebepojetí se rovněž podílí i **subjektivní hodnocení vlastního vzhledu**. Pubescent důkladně zkoumá svůj zevnějšek, dbá o sebe, pečlivě volí oblečení, účes apod. Současně na sobě nachází nejrůznější odchylky a vady, např. velký či malý nos, tlusté nebo hubené nohy, pro které se trápí (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 161). Příčinou zájmu o své vlastní tělo je viditelná tělesná proměna, s níž souvisí i míra atraktivity, která ovlivňuje i jeho hierarchii hodnot. Menší přitažlivost obvykle stimuluje snahu k tomu, aby se hledala nějaká kompenzace, ta mnohdy přispívá k dalšímu osobnostnímu rozvoji (Sedláčková, 2009, s. 29).

Nový pohled žáka na sebe přináší jednak ujasnění svých osobnostních charakteristik a své role v budoucím životě, jednak se stává i příčinou osobních krizí, zejména při vlastní identifikaci a seberealizaci (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 161). Formování sebepojetí je dlouhodobý proces a dle mínění Obsta (in Kalhous a Obst, 2002, s. 197) lze najít u žáků tato stádia:

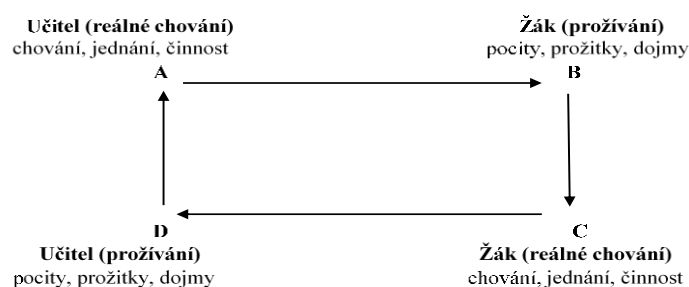
- Jedinci „**zmatení**“, kteří si nevědí rady sami se sebou, jednají neuváženě a neorientují se ve společenských požadavcích.
- Jedinci „**závislí**“, tj. těch, co přebírají postoje a názory autorit.
- Jedinci „**hledající**“, jejichž životní cíle nejsou ustáleny, angažují se v mnoha činnostech a rolích a hledají své sebepojetí.
- Jedinci se „**zdravým**“ **sebevědomím**, ti, co už mají vytvořený svůj obraz v souladu s realitou, vědí, co chtějí a co mohou chtít.

5 INTERAKCE UČITEL – ŽÁK

5.1 Interakce učitel – žák

Slovo „**interakce**“ představuje dvousměrný proces, jde o vzájemné ovlivňování dvou a více subjektů. Ve škole se realizuje společnou činností učitele a žáka, mezi spolužáky apod. Jejich vzájemné působení a ovlivňování má vliv na vývoj vztahů mezi nimi (Pelikán, 1995, s. 82-83). V práci, jak už napovídá název této kapitoly, se zaměříme pouze na interakci učitele se žákem. Učitel obvykle vystupuje jako ten, kdo prezentuje učivo, a žák je ten, kdo si má dané učivo osvojit. Současně žák dává učiteli najevo, jak si učivo osvojil, jak ho dokáže reprodukovat, aplikovat a jak se podílí na rozvoji jeho osobnosti. Vzájemně si verbálně i neverbálně vyměňují dojmy, pocity, očekávání, snahu chápat a pomáhat si navzájem, ale i třeba odstup od sebe, podezřívavost atd. Tento přenos informací se nazývá **pedagogická komunikace** (Kutínová a Wiedenová, 2001, s. 38). Tuto komunikaci definuje Mareš a Křivohlavý (1995, s. 24), ve shodě s Gavorou (in Nelešovská, 2005, s. 26), jako vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu za účelem dosáhnout výchovně-vzdělávacích cílů. Upozorňují ale na skutečnost, že její pojetí se stále vyvíjí, a tudíž se mění názory na její pedagogické funkce. Nelešovská (2005, s. 28) vymezila dvě její nejdůležitější funkce – jako prostředek k realizaci výchovy a vzdělávání a zprostředkovatele vztahů, společné činnosti mezi učitelem a žákem, žáky navzájem.

Vztahy mezi učitelem a žákem jsou vždy **asymetrické** a **komplementární**. Žák bez učitele není žákem a učitel bez žáků není učitelem. Učitelovi se připisuje role vedoucího, který je zodpovědný za organizaci a řízení činnosti žáků, kdežto žákovi je přiřknuta podřízená role, avšak s osobním významem pro svého nositele, neboť prostřednictvím školy se formuje jeho charakter a osobnost (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 15). Vzájemný edukační vztah ilustruje zjednodušené schéma zobrazující vliv prožitků a emočních stránek mezi učitelem a žákem – obr. 5.1.



Edukační školní interakce probíhají mezi body (A) a (C), ale **učitel (A)** jednotlivými akty svého chování působí na **žáka (B)** tak, že v něm vyvolává emoční reakce, prožitky. Právě tyto pocity bezprostředně ovlivňují následující konkrétní chování žáka (C). Protože jde o vzájemnou interakci, chování **žáka (C)** působí na prožívání **učitele (D)** a nepochybně ovlivňuje další chování učitele.

V nepříznivém případě je to jako v začarovaném kruhu – nepříjemné prožitky učitele (D) prostřednictvím jeho chování (A) vyvolávají nepříjemné prožitky žáka (B) a z takového „kruhu“ se žákovi uniká jen obtížně. V praxi se pak setkáváme s projevy vzájemných nesympatií, které přispívají například k rozvoji syndromu neúspěšného žáka nebo k nezájmu žáka o vyučování. Naopak příjemné prožitky učitelů i žáků posilují žádoucí chování, upevňují edukační vztahy, přispívají ke školní úspěšnosti žáků a profesní spokojenosti učitelů.

Obrázek 5.1: Chování a prožívání v interakci učitele a žáka (podle Gillernová a Krejčová, 2012, s. 15)

Vztah učitele a žáka se dá analyzovat ze dvou hledisek, tj. **vztah učitele k žákovi** a **žák k učiteli**. Oba si k tomu druhému utváří svůj vztah zpravidla podle míry poznání, a proto se jejich vzájemné hodnocení mění v průběhu času, zlepšuje se, či zhoršuje. U žáka je změna hodnocení navíc podmíněna věkem ve spojitosti s jeho rozumovým vývojem. Učitelův vztah k žákovi se projevuje sympatiemi či antipatiemi, v ochotě poradit a pomoci, ve způsobu chování, volených metodách a formách práce apod. Učitel si utváří postoje nejen k jednotlivým žákům, ale i k celé třídě, následně se tyto dva vztahy prolínají. U žáka lze jeho vztah k učiteli spatřit především ve stupni úsilí plnit jeho příkazy, v projevu respektu vůči němu a v míře, v jaké si bere jeho osobnost za vzor. Vytvoření kladného vztahu k pedagogovi vyžaduje více času, než záporného, který vzniká v krátkém časovém období. V rámci třídy se však značně diferencuje vztah jednotlivých žáků k různým učitelům (Linhartová, 2000, s. 171-173). Je nutné poukázat na fakt, že jednání mezi učitelem a konkrétním žákem probíhá často za přítomnosti celé třídy. Učitelovy hodnotící soudy směřované k určitému jedinci, popř. skupině žáků, mají dopad i na ty, kterých se to zdánlivě vůbec netýká. Ať už se jedná o pochvalu či kárání, ovlivňuje to následné žákovské výkony (Nelešovská, 2005, s. 85-86).

5.2 Struktura interakce učitel – žák

Interakce se podílí na **kvantitě** a **kvalitě** výchovně-vzdělávacího procesu a jeho **výsledků**. Určující pro tento vztah jsou především osobnostní vlastnosti pedagoga a specifické zvláštnosti žáka. Kvalitu vztahu ovlivňuje též „šířka“ a „hloubka“ výchovného působení, vztah žáka k předmětu a k učení se, klima, průběh vyučování, vztah žáků ke škole, chování žáků navzájem a duševní zdraví. Průběh interakce určuje zahájení vyučovací hodiny pedagogem, kladení otázek a odpovídání na ně, hlášení se žáků, chování žáků a činnost učitelů o přestávce, řešení kázeňských problémů, formy zkoušení a hodnocení, vyučovací styl učitele, oslovování žáků a způsob práce učitele se žáky (Holeček, 2014, s. 111-112). Linhartová (2000, s. 171) určila složky tohoto vztahu:

- **oficiální složka** ukazující vztah, v němž má učitel i žák pevně vymezené funkce a úlohy;
- **rodičovsko-synovská složka** zprostředkovává situaci, kdy se žák obrací na učitele jako na svého rodiče a hledá u něj oporu, pomoc, citovou odezvu;
- **přátelská složka**, v níž je učitel „důvěrník“, kterému se žák svěřuje s problémy, názory, plány apod.;
- **osobní a lidská složka** projevující se např. při výměně názorů, účasti na různých akcích atd.

Fontana (2014, s. 288) propracoval **strukturu** jejich vzájemné interakce, k níž dochází při společných setkáních ve vyučovacích hodinách. Tato setkání mají relativně typický průběh. Na počátku stojí pozdrav, zejména od učitele při vstupu do třídy, který tím stvrzuje skutečnost, že žáci vědí o přítomnosti druhé strany a dává podnět k začátku interakce. Následně se ustavuje jejich vztah, když učitel mluví ke třídě a sděluje jim, co od nich vyžaduje, odpovídá na otázky atd. Poté zadává úkoly, třída vypracovává cvičení ústně či písemně, snaží se zvládnout učební látku a přitom probíhá interakce učitel – žák. Před koncem hodiny začíná ukončování jejich vztahu, učitel vyjadřuje svůj dojem z jejich vykonané práce, sděluje jim, co od nich očekává v budoucnu a případně uloží další práci. Pak nastává rozloučení, učitel a žáci se navzájem loučí, čímž jejich společná interakce obvykle končí.

5.3 Formy interakce učitel – žák

Interakce mezi učitelem a žákem může nabývat různých forem. Uplatnění určitého typu interakce závisí na osobnostních rysech účastníků, věku, pohlaví, pedagogických situacích, psaných nebo nepsaných normách na chování, sociálních rolích atd. (Holeček, 2001, s. 6). Holeček (2014, s. 111) rozlišuje tři základní formy interakce:

- **Kooperativní interakce** se zakládá na spolupráci k dosažení společného cíle, tj. učitel plní svou pedagogickou činnost vzhledem ke stanovému účelu, kterého se žáci snaží dosáhnout co nejefektivněji. Jako příklad lze uvést popisovanou situaci od Langové (1992, s. 27), kdy se učitel anglického jazyka a jeho žáci snaží ovládnout cizí jazyk.
- **Kompetitivní interakce** představuje soutěžení mezi účastníky, kdy jeden znesnadní druhému dosažení stejného cíle. Ve třídě může kupříkladu nastat pře mezi učitelem a žákem o to, kdo prosadí své pojetí pedagogické situace – např. při zkoušení (Langová, 1992, s. 27).
- **Konfliktní interakce** ukazuje situaci, v níž jednotliví účastníci mají odlišné cíle, např. učitel chce co nejvíce aktivizovat žáky, ačkoli ti chtějí pracovat co nejméně.

Z hlediska cílů výchovně-vzdělávacího působení učitele a ideálního vývoje dítěte je nejlepší kooperativní interakce, zatímco kompetitivní a konfliktní způsobují napětí a rozpory (Holeček, 2014, s. 111).

6 SLEDOVANÉ OBLASTI INTERAKCE UČITELE A ŽÁKA NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY A NIŽŠÍM STUPNI VÍCELETÉHO GYMNÁZIA

*Nejdůležitější je kvalita osobních vztahů, která podporuje vývoj jedince.
Je důležitější než jakékoliv znalosti.
(Rogers in Kosíková, 2011, s. 150)*

Kontakt učitele a žáka, popř. žáků, se při výuce rozhodně nevyčerpává jednosměrným předáváním poznatků a vědomostí. Naopak vždy jde o dosti složité **vzájemné působení a vzájemný vztah**.

Záměrem této kapitoly je představit východiska na základě odborných teorií, která jsou zásadní pro určení vzájemného vnímání mezi učitelem a žákem na 2. stupni základní školy a nižším stupni víceletého gymnázia. Za tímto účelem se vymezily čtyři dimenze zahrnující jejich společnou komunikaci. V rámci dimenzí, pro jejich široké pojetí, se vyčlenily ještě dílčí témata, tzv. sledované oblasti. Právě tyto oblasti prezentují jevy, jež jsou klíčové pro charakterizaci vzájemných pohledů mezi učiteli a žáky. Nejedná se však o komplexní výčet dimenzí a oblastí, nýbrž jen o určitou výseč. Zde uvádíme přehled dimenzí a jejich tzv. sledovaných oblastí:

- **dimenze – verbální korektnost**
 - sledované oblasti dimenze:
 - spisovnost;
 - vulgarismy;
 - impertinence;
- **dimenze – humor a vtíp**
 - sledované oblasti dimenze:
 - reakce na vtíp;
 - reakce na omyl;
 - reakce na vtípnou příhodu;
 - sebeironie;
- **dimenze – osobnost a vztahy**
 - sledované oblasti dimenze:
 - interakce v hodině;
 - mimoškolní témata;
 - osobní preference;
 - realizace vztahu;
 - spravedlivost;
- **dimenze – kompetence**
 - sledované oblasti dimenze:
 - organizační kompetence;
 - nápomocnost;
 - způsobilost.

6.1 Verbální korektnost

„Každému, kdo prošel školním vzděláním, je zřejmý fakt, že se ve škole mluví jinak než mimo ni. Školní jazyk má svá lingvistická specifika – je **spisovný, gramaticky korektní, abstraktní a oproštěný od kontextu**, avšak zároveň velmi explicitní (vše, co chce mluvčí sdělit, musí být dokonale verbalizováno). Rovněž zahrnuje specifickou odbornou slovní zásobu – především odbornou terminologii“ (Šed'ová in Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 41). Jazykový kód užívaný ve škole je tedy zcela jiný, než jaký se užívá v běžné komunikaci mimo ni, jak ukazují různé empirické studie, kupříkladu od Gavory (in Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 42). Proto Gavora (2005, s. 61-63) odlišuje jazyk školy a jazyk domova. Jazyk domova je spíše hovorový, místy obsahuje regionální či nářeční prvky, oproti spisovnému jazyku ve škole. Ve školním prostředí má spisovnou normu jazyka ukazovat vyučování, jejímž prostřednictvím by si žáci měli uvědomovat a osvojovat zásady správné (korektní) mluvy.

Verbální korektnost v interakci učitele a žáka ve výuce přibližujeme prostřednictvím tří sledovaných oblastí:

- spisovnost;
- vulgarismy;
- impertinence.

6.1.1 Spisovnost

Školní vyučování v českých školách má probíhat prostřednictvím **spisovného českého jazyka – spisovné češtiny**, jak už jsme zmínili. Její psanou a mluvenou formu má prezentovat učitel, tudíž být přirozeným vzorem kultivované řeči. Mnohdy pro některé žáky bývá jediným z jejich okolí, kdo ovládá spisovnou češtinu (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 83-84). Jeho úkolem je vybavit žáky znalostmi spisovného jazyka a utvářet vztah k němu (Ondrášková in Minářová a Ondrášková, 2004, s. 378). S tímto názorem se shoduje i Gavora (2005, s. 61-63) a dále ho ještě specifikuje. Říká, že učitel reprezentuje jazyk školy a jeho hlavním úkolem je kultivovat jazyk žáka směrem ke spisovnosti, učit ho rozpoznávat vhodné a nevhodné vyjadřování, sdělovat obsahy promluv různými způsoby a formami, uplatňovat všeobecné pojmy, pravidla, poznatky a odbornou terminologii a také učit ho sledovat své vlastní vyjadřovací schopnosti. Výsledkem musí být u žáka osvojení si správných jazykových dovedností, zejména proto, aby zvládl učivo, protože na spisovnou podobu jazyka jsou fixovány klasické školní obsahy, jako v případě odborné terminologie (Šed'ová in Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 42).

6.1.1.1 Spisovnost u učitele

Spisovnost ve škole zprostředkovává **mluvený projev učitele**, který je pojímán jako účinný nástroj komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu. Bývá směřován přímo k žákům, a tak je zpravidla emocionálnější a bezprostřednější. Odráží se v něm jeho osobnost, jeho kultivovanost, všeobecný přehled, odborné znalosti, charakterové vlastnosti apod. (Dytrtová a Krhutová, s. 77), ale i jeho vystupování, které by mělo být vždy asertivní a korektní (Čechová, 1998, s. 61). Mnozí odborníci se shodují, že jeho řeč působí na žáky, je pro ně příkladem a někdy i vzorem toho, jak by oni sami chtěli mluvit, a tudíž jsou na jeho mluvu kladeny požadavky. Mezi požadavky patří užívání spisovného jazyka přiměřeného věku

dítěte a pedagogické situaci se správnou výslovností a artikulací bez logopedických vad v souvislosti s formulováním jasných, srozumitelných myšlenek s logickou návazností, na čemž se Dytrtová a Krhutová (2009, s. 79) shodují s Holečkem (2014, s. 55). Podle Balkó (in Minářová a Ondrášková, 2004, s. 389) užívat spisovnost v projevu by pro učitele mělo být samozřejmostí – vždyť pedagog se jeví jako profesionál ve svém povolání, a k tomu přísluší i odpovídající vyjadřování. Podílí se na tom i skutečnost, že školské projevy jsou pokládány za projevy veřejné a ty mají být sdělovány jen ve spisovném jazyce (Čechová in Šrámek, 1995, s. 223). Dosáhnout spisovnosti je podmíněno správným vyjadřováním, ovládnutím gramatiky, bohatou slovní zásobou a škálou prostředků, jež má vyučující k dispozici, tj. síla, výška a barva hlasu, rychlost a rytmus řeči, pomlky ke zdůraznění některých pasáží obsahu apod. (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 79). Spisovný způsob vyjadřování by měli ovládat všichni učitelé, nikoli jen „češtináři“, jak se mnoho lidí mylně domnívá. I v přírodovědných, matematických či uměleckých předmětech má své místo, neboť řeč je hlavním prostředkem výuky v kterémkoliv předmětu (Fontana, 2014, s. 95). Tuto myšlenku výstižně shrnují slova Jaroslava Zímy (in Šrámek, 1995, s. 221): *„Ale mladého člověka neučí češtině jen jeho češtinář. Učitelé všech předmětů nesou tu svůj díl odpovědnosti. A práce učitele češtiny je téměř marná, bují-li v ostatních předmětech právě to, co se snaží češtinář napravit. Stále ještě málo proniklo ve školní praxi přesvědčení, že po stránce jazykové kultury tvoří škola nedílný celek.“*

6.1.1.2 Spisovnost u žáka

U žáka, druhého aktéra vyučování, se obvykle předpokládá, že zcela neovládá správnou, spisovnou, mluvu. Přichází do školy s jazykem, který Fontana (2014, s. 96) označuje jako **mateřský**, nebo Gavora (2005, s. 61) jako **jazyk domova**. Ať tak či onak, vždy v sobě obsahuje řadu nespisovných prvků. A proto nastupuje úloha učitele – naučit žáka spisovnému vyjadřování – což mnohdy trvá celou dobu povinné školní docházky, někdy i déle (Fontana, 2014, s. 91). Schopnost žáka ovládnout jazyk školy je podmíněno nutností mít dostatečně rozvinutý jazyk a jazykem domova, neboť stimuly domova významně ovlivňují jeho úroveň vyjadřování a je známé, že odlišná sociálně-kulturní prostředí přináší rozdílné vyjadřovací dovednosti. Proto se u něho někdy projevuje deficit v podobě jazykových problémů – nedokáže porozumět učivu, přiměřeně odpovídat, výstižně psát apod. Tyto deficity se mohou negativně projevat na prospěchu či na celkově snížené školní úspěšnosti. S určitým nadhledem lze říci, že škola by měla tyto nedostatky odstranit a učit školnímu jazyku jako prostředku k získání vzdělání a rozvoje osobnosti. Zprostředkovatelé školního jazyka jsou jednoznačně učitelé (Gavora, 2005, s. 61-63).

Spisovnost učitel ukazuje nejen **nápodobou, vysvětlováním a ozřejmováním pravidel, opravováním výslovnosti**, ale i **volbou vhodných korekčních postupů**, kterými bude dlouhodobě a systematicky působit na žáky, aby se odstranily jejich případné jazykové různorodosti a nedostatky v mluvě za účelem zvyšovat kulturu jejich řeči a projevu (Gavora, 2005, s. 63). Současně by měl probouzet výhody, které žákům přináší osvojování jazyka, tzn. schopnost sdělit své problémy, pocity, názory, porozumět psanému slovu, proneseným myšlenkám atd., jinak budou žáci kultivaci projevu spíše vnímat jako nudnou a zbytečnou. Nicméně dobrý učitel hledá stále příležitosti k výuce jazyka, i když opravováním řeči žáka unavuje, či odrazuje, ale jeho empatické povzbuzování, chvála a taktní vedení může žáky vést k osvojení správné mluvy. Zároveň si musí být jistý, že žáci chápou jeho opravy a budou schopni se řídit jeho doporučeními ke svému prospěchu, jinak jeho úsilí bude marné. Škola má na jedné straně vybavit žáka znalostmi spisovného jazyka během povinné školní docházky, aby zvládl další vzdělání, mnoho budoucích úkolů a orientaci v každodenním životě. Na druhé straně musí vzít do úvahy fakt, že žáci mají možnost mluvit nejméně dvěma

způsoby (spisovným, nespisovným), a tudíž je musí učit i tomu, aby si vždy zvolili vhodný způsob mluvy podle situace, v níž se právě nacházejí. Žáci by si tak měli být vědomi toho, že vyjadřují-li se ve své rodné řeči, není to považováno za méněcenné, nevzdělané či směšné (Fontana, 2014, s. 87-95).

6.1.1.3 Vztah spisovnosti a nespisovnosti ve výuce

Při výuce má učitel u žáků vytvářet a rozvíjet spisovnou mluvu. Jestli je jeho působení účinné, či nikoli, se stává předmětem různých výzkumů. Dosud nebyla napsána žádná odborná publikace, která by se výhradně zabývala jazykovými projevy žáků z hlediska spisovnosti a nespisovnosti. K dané problematice vznikají pouze kvalifikační práce, jejichž empirické části bývají zaměřeny právě na zkoumání tohoto fenoménu¹. Výzkumy potvrzují, že žáci ve starším školním věku **znají** spisovné tvary slov, ale **nedorozumívají** se s nimi při výuce. Mluví nespisovným jazykem, kterým jsou zvyklí komunikovat v žákovském kolektivu. Pokud je však vyučující upozorní na spisovnost, tak se zvyšuje kvalita jejich vyjadřování tímto směrem. Aby se jejich mluvní dovednosti rozvíjely, měl by se jim dát prostor k projevům, protože učitelova řeč značně převažuje nad řečí žáka ve vyučovacích hodinách (Ivancová, 2010, s. 35). Tuto realitu potvrzuje Balkó (in Jaklová, 2006, s. 226) se svým názorem, že učitelova řeč zaujímá až dvě třetiny času vyučovací hodiny, a proto žáci nejsou dostatečně vedeni k aktivnímu používání spisovného jazyka. Učitelé mají totiž tendenci podrobně vysvětlovat nové učivo bez zapojení žáků, např. do řízeného dialogu. Proto Čechová (1998, s. 61) zdůrazňuje, že učitel by měl všem žákům poskytovat příležitosti a čas mluvit. Ve školní praxi se však setkáváme se skutečností, že učitel často rozvíjí komunikační dovednosti jen u svých „oblíbených“ nebo „dobrých“ žáků, těm poskytuje více času a příležitostí na rozvedení svých odpovědí, zpřesňuje k nim své dotazy a připomínky, které žáky nikdy neodradí od dalších projevů (Nelešovská, 2005, s. 69).

Pod učitelovým vedením by se měly odstraňovat nespisovné prvky z mluvy žáků a vést je ke spisovnému vyjadřování. Ve skutečnosti, na základě výzkumu od Ondráškové (in Minářová a Ondrášková, 2004, s. 379), k této situaci dochází pouze na prvním stupni základní školy, prostřednictvím nápodoby či verbálními opravami. Nespisovných prvků v mluvě u žáků ve vyšších ročnících **přibývá** a učitelé je málokdy opravují, protože mají obavy, aby je častým opravováním neodrazovali od vyjadřování. Málo **dbají** na spisovnou výslovnost nejen u žáků, ale i u sebe. Zajímají se pouze o kvalitu obsahu sdělení, než o jazykově správné, přesné a srozumitelné vyjadřování. Odůvodňují to třemi argumenty – omlouvají se za svou „pohodlnost“ ve vyjadřování, lépe se navozují kontakty se žáky a dle Balkó (in Jaklová, 2006, s. 226) se také spokojí s nedbalou výslovností a nepřesnostmi v řeči. Druhé odůvodnění potvrzují i Dytrtová a Krhutová (2009, s. 84) a dále uvádí, že učitelé se shodují, že používání spisovného jazyka působí suchopárně, neosobně, až odtažitě či chladně, a nastoluje vztah nerovnosti v souvislosti se svou autoritou. Realitou je, že v projevech učitelů zaznívají prvky obecné češtiny a nestandardní výslovnost. Nedostatky nejsou způsobeny neznalostí normy, ale mnohdy neschopností uhlídat ji v produkci sdělení, kdy se soustředí na předání informací (Balkó in Minářová a Ondrášková, 2004, s. 338-339).

¹ Zde je nutné zmínit, že na „akademické půdě“ vniká velké množství kvalifikačních prací zaměřujících se na spisovnost a nespisovnost především v psaných projevech žáků, jen ojediněle se objevují práce, které by zachycovaly tyto aspekty v mluvených projevech. Za zmínku stojí např. tyto práce: Valčavská: *Spisovnost a nespisovnost v písemném projevu žáků základní školy* (2012); Ivancová: *Jazykové vyhodnocení záznamů rozhovorů ve vyučovací hodině (zejména z hlediska spisovnosti a nespisovnosti)* (2010), Adamcová: *Spisovnost a nespisovnost v písemných projevech žáků na Bzenecku* (2014) atd.

Mimo vyučovací proces nastává zcela jiná situace. Na učitele nejsou kladeny nároky na vyjadřování, a tak se žáci mluví přirozenějším způsobem a rovněž tolerují u nich jejich slang a hovorovou češtinu (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 80). U **žáka** se běžně objevuje situace, že během vyučování mluví **spisovně**, ale jakmile se probíraná situace začíná přibližovat k jejich mimoškolnímu životu či se ho osobně dotýká, sklouzává ke své **hovorové** mluvě (Gavora in Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 42). Výzkumy ukazují tento dvojitý způsob mluvy i u učitelů. Kupříkladu Svobodová (in Šrámek, 1995, s. 246) dokázala svým výzkumem, že u každého **učitele** můžeme při výuce rozpoznat jeho tzv. „**dvojitý řeč**“. První je oficiální, používaná výhradně ve výukové komunikaci, a vyznačuje se téměř spisovností. Druhá se označuje jako doplňková – tzv. konverzační komunikace se žáky – ta se užívá při usměrňování, pochvalách a napomínání. Právě u této řeči se nachází značný odklon od spisovnosti k nespisovným prvkům, který může být způsoben kladným, nebo záporným citovým zaujetím.

Dnes se objevují i názory, že užívání spisovného jazyka při výuce **nezajišťuje** co nejvyšší efektivnost výuky v každém předmětu. Například Brabcová (in Šrámek, 1995, s. 221) zpochybňuje spisovnost, protože působí vážně, nepřirozeně, neprakticky a může představovat překážku, např. při řešení intimních témat v občanské výchově. O této realitě jsou přesvědčeni i samotní vyučující, neboť dítě snáze pochopí výklad vyložený obecnou češtinou než ve spisovném jazyce. Z toho vyplývá jediné, totiž že *„forma komunikace učitel – žák by neměla být zcela unifikovaná, vedená nediferencovaným spisovným jazykem; měla by se realizovat na základě spisovném, avšak přiměřeně diferenciovaně podle komunikační situace a sledovaného záměru“* (Čechová in Šrámek, 1995, s. 225).

6.1.2 Vulgarismy

Školní prostředí se vyznačuje spisovností a užívání vulgarismů se v řeči jednoznačně **zapovídá**, rozhodně u učitele, který by se měl vyjadřovat spisovně, neboť jeho projev se považuje za veřejný a užití těchto slov je zcela nepřipustné (Šmilauer in Šrámek, 1995, s. 223). Stejně mínění mají i Dytrtová a Krhutová (2009, s. 80) a zdůrazňují, že vulgární slova by ve škole neměla být trpěna. Ovšem mluva žáků v období pubescence je popisována častým používáním sarkasmů, vulgarismů a obscénností, jejichž urážlivost mezi věkovými vrstevníky není vůbec pocíťována (Kalhous in Kalhous a Obst, 2002, s. 363). Právě vulgarismy jsou nejvíce zastoupeny v žákovské mluvě, protože podle mínění žáků bez nich mluvit nejde a dle jejich slov dnes nadává každý, chce-li někoho urazit, nebo se na někoho zlobí. Důvodem může být i touha po modernosti a originalitě, která je typická pro věkovou kategorii 11-15 let se snahou odlišit se od dospělé generace (Jechová in Marešová a Macoun, 2008, s. 105).

Použije-li žák vulgarismus ve svém projevu, tak by učitel takovou mluvu neměl nechat bez povšimnutí, naopak by se měl pokusit na dané pronesené nevhodné slovo přiměřeně reagovat, např. vyjádřením nesouhlasu. Navíc pedagog má realisticky předpokládat, že všichni žáci nebudou vždy zaujati jeho výukou po celou dobu, a tak by měl počítat s tím, že např. občas uslyší vulgární slova a nadávky. Tato situace často nastává tehdy, když pedagog nedokáže dobře zvládnout kázeň ve třídě a nemá dostatečnou autoritu (Mertin in Mertin a Krejčová, 2013, s. 68-79).

6.1.3 Impertinence

Ve škole se setkáváme s různými formami nevhodného chování. Jedním způsobem je i **impertinence** – drzé, neslušné a netaktní chování (Hartl a Hartlová, 2000, s. 225). Ve vztahu učitele a žáka se zaměřujeme na takový typ chování, kdy k sobě navzájem pronášejí vulgární slova. Toto chování navazuje na kap. 5.1.2 Vulgarismy, kde jsme uvedli, že řeč učitele by neměla obsahovat vulgární slova, jako běžná řeč žáka, ale současně by měl očekávat, že uslyší nadávky na svůj „účet“. Žáci obvykle mluví vulgárně mezi sebou a o učitelích, protože sprostá slova pro ně představují zdroj pobavení, a přitom zastiňují jejich skutečný význam. Použijí-li se vulgarismy ve vztahu učitele a žáka, tak se vždy pronášejí s **odlišným významem**. Pokud **žák** řekne vůči učiteli nepříjemnou nadávku, tak to znamená jediné – nerespektuje školní normy. Jestliže **učitel** řekne vulgární slovo při výuce, které označuje určitého žáka, tak to činí v souladu se slovníkovým významem, např. když označí vyzývavě oblečenou dívku jako „kurvičku“, tak je pro něj dívkou pochybného charakteru (Šed'ová, 2013, s. 41). Pedagog, ačkoliv ví, že se může doslechnout na svou osobu nadávku, měl by se vyvarovat používání těchto slov ve směru k žákům, neboť je tím může ponižít, popudit a naznačovat jim tak své záporné postoje k nim apod. (Čapek, 2010, s. 52-53).

6.2 Humor a vtip

„Většina žáků a dokonce i mnozí učitelé si přejí, aby škola nebyla místem nudných oficiálních setkání, místem, kde se odbyvá povinné vzdělávání, nýbrž místem, kde by se cítili dobře, kde by bylo občas i veselo. Místem, kde je doma také humor a smích“ (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 159). Tento názor Mareše a Křivohlavého je v rozporu s tradiční pedagogikou, která kladla důraz na disciplínu bez ohledu na přání a potřeby žáků. Humor ve vyučování chápala jako neúčinný, protože ohrožoval efektivitu výuky tím, že vedl k rozptýlení pozornosti a snižoval pracovní morálku. Legitimizaci smíchu a legrace do výuky zavádí liberální pojetí vzdělávání orientované na žáky, v němž jsou chápány jako přirozená potřeba, a jejich využití může přispět ke vzdělání (Šed'ová, 2013, s. 44).

Humor vzniká v sociální interakci za přítomnosti minimálně dvou lidí a obecně platí, že vyvolává pozitivní emocionální naladění, často vyjadřované smíchem (Šed'ová, 2013, s. 25). Definuje se jako specifický typ zážitku směšnosti z percepce či evokace komické nebo zábavné události a vzhledem k sociální povaze humoru není překvapující, že škola představuje živnou půdu pro rozvoj jeho různých forem (Šed'ová, 2012, s. 427). Ve školním prostředí narušuje vážnost vzdělávacího systému, činnost všech aktérů, plnění jejich povinností v souladu se stanovými cíli podle pedagogických koncepcí. Oživuje každodenní školský rutinní život tím, že nutí učitele a žáky tvořivě reagovat na různá dění ve škole i mimo ni (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 160). Dočasně **převrátí** zaběhnutý pořádek ve škole a **vytrhne** jedince ze soustředění na práci, a proto se označuje jako „**okysličovač**“ **školního života** (Šed'ová, 2012, s. 63). Představuje významný faktor přispívající k utváření atmosféry ve výuce, kde může fungovat jako aktivizující činitel, kdy přináší radost, zábavu, veselost – zkrátka příjemné a uvolňující emoce – nebo jako tlumící determinant, který vyvolává smutek, rozpaky, strach (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 162-163). Humor totiž může být doprovázen motivem hostility, či agrese, protože ve vztazích mezi učiteli a žáky se tyto prvky objevují a jejich vyjádření prostřednictvím humoru je přijatelnější než jejich vybití v přímém kontaktu (Šed'ová, 2012, s. 63).

Ve škole se setkáváme jednak s přirozeným humorem, který není na nikoho zaměřený a vyjadřuje přirozenou náchylnost ke smíchu, jednak s humorem „institucionálním“, neboť jeho zdrojem je institucionální struktura školy, tudíž vztahy mezi učiteli a žáky (Šedřová, 2013, s. 27). Uplatňování humoru ve škole není úplně jednoduché, každý nemá „smysl pro humor“ a učitel, který ho nemá, se nemusí bát, že ho žáci nebudou mít rádi. Naopak žáci u něho mohou oceňovat třeba ochotu pomoci, vlídný a přátelský přístup, zájem o žáky (Obst in Kalhous a Obst, 2002, s. 383). Humor častěji užívají zkušenější a tvořivější učitelé, ale jeho pochopení i produkování se odvíjí od věku příjemců, jejich kognitivních znalostí, sociálních kompetencí, postavení ve třídě atd. Více si ho cení dospívající studenti než mladší žáci (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 17-177). U žáků ve starším školním věku má dokonce i vliv na tvorbu jejich nové identity v období pubescence, neboť dovoluje experimentovat s jeho odlišnými podobami, ukrývat za něj různé styly chování, jednání, aniž by nastalo odhalení pravé totožnosti před ostatními (Sandfordová a Ederová in Šedřová, 2013, s. 40).

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 177), Obst (in Kalhous a Obst, 2002, s. 382-383) a Šedřová (2013, s. 45-47) se shodují, že humor přispívá ke zlepšení klimatu třídy a atmosféry vyučovací hodiny, snižuje úzkost, stres a pocit ohrožení v obzvláště těžkých předmětech, odstraňuje bariéry při učení, zvyšuje motivaci žáků, vyrovnává asymetrické postavení učitele a žáka, zlepšuje zapamatování učiva, vytváří asociace mezi učivem a mimoškolními zkušenostmi atd. Ovšem smích a legrace nezlepšují u žáků porozumění učivu a ani je nepřivádí k solidním vědomostem a dovednostem. Rovněž může vést i ke snížení vážnosti předmětu, k sarkasmu, jízlivosti a ironii, mnohdy za účelem někoho zesměšnit. Ať už působí pozitivně, anebo negativně, humor ve výuce vytváří žáci i učitelé.

6.2.1 Žákovský humor

Žákovský humor označuje ten typ humoru, jehož producentem jsou žáci. Meesuse a Mahieu (in Šedřová, 2013, s. 38) stanovili, že mezi **motivy** žákovského humoru patří např. testování učitelů prostřednictvím škádlení a legráček, „napravování“ nepříjemných vlastností učitele, nekázeň v hodině nedostatečně autoritativních učitelů apod. Žáci své ataky zaměřují nejprve na slabé učitele, následně na ty, co se chovají autoritativně. Cílem je zaútočit na učitelskou pozici, nikoli na osobu učitele. Rádi vyvolávají střet s učitelem prostřednictvím humoru, ale nepřejí si v tomto konfliktu zvítězit, protože oceňují silné učitele, co „testování“ ustojí. Vždyť oblíbení učitelé jsou právě ti, kteří si udrží kázeň, přimějí žáky k práci, ale zároveň je s nimi legrace a dokážou vrátit vtíp (Šedřová, 2013, s. 41). Woods (in Šedřová, 2013, s. 37-38) tvrdí, že žákovské útoky vznikají ze dvou příčin – z nudy a z opresivní autority dospělých – a tak se vytváří dvě základní kategorie žákovského humoru:

- **„Blbnutí“**, tj. zdánlivě nesmyslné chování žáků, které učitel klasifikuje jako dětinské, až hloupé. Označuje se jako „zlobení“ a zahrnuje v sobě formy vzájemného škádlení, poškozování školního majetku (např. skvrny od ovoce na stěnách, ucpané toalety toaletním papírem) a drobné přestupky proti školnímu řádu (např. děti do školy přinesou zvíře). Rodí se bezcílne, spontánně a neplánovitě, v důsledku okamžitého nápadu a mezi žáky vždy vyvolává smích. Účelem tohoto typu humoru je vytvořit zajímavou situaci oživující školní nudu, přestože často pak přicházejí sankce ze strany učitelů.
- **Subverzivní smích** zahrnuje posměšky namířené k učitelům, vtipné přezdívkové určení učitelům, či odmlouvání jim (viz kap. 6.1.3 Impertinence). Vzniká jako reakce na opresivní autoritu školy a žákům umožňuje vytěžit zábavu z toho, jak jsou „obtěžováni“ plněním různých úkolů a povinností.

6.2.2 Učitelství humor

Ve školním prostředí jsou učitelé často iniciátoři humoru. Na rozdíl od žáků ho však užívají s určitým cílem, např. z důvodu navodit pocit pohody a uvolnění, vzbudit pozornost u žáků, udělat hodinu méně formální a zábavnější, ukázat, že i učitel je též člověk (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 172-173). Rovněž může sloužit jako prostředek k harmonizaci vztahů, nebo k nastolení rezistence, jejímž prostřednictvím se snaží někoho zesměšnit, vyjádřit mu svou převahu, nepřátelství apod. (Šedřová, 2013, s. 42-43). Stebbniss (in Šedřová, 2013, s. 42) dodává, že ho někdy využívají **strategicky**:

- s cílem vytvořit **konsenzus** ve třídě v lehkovážné situaci;
- za účelem **kontroly** chování žáků v potenciálně ohrožujících chvílích;
- k navození **konfliktu**, když mezi žáky panuje nepřátelská nálada;
- jako **komické odlehčení** ve vážné atmosféře.

Nejvyužívanější způsob humoru je tzv. komické odlehčení, jehož producentem je často učitel, ale mohou ho vytvářet i žáci. Tento typ humoru snižuje vážnost předmětu a ukazuje, že se může stát i objektem vtipu, radosti a legrace. Jeho následkem jsou vyvolané pozitivní emoce, které maximalizují motivaci, pozornost k učení a zapamatování poznatků skrz asociaci spojených se zábavou. Současně se podílí i na zlepšování vztahů a komunikace jak ve třídě mezi žáky, tak i mezi učitelem a žáky. Mnohdy i sám učitel nabízí prostor ke smíchu, často poskytuje i nápovědy k němu, např. grimasami, modulací hlasu, vlastním smíchem (Šedřová, 2013, s. 39-42). Učitelství humor bývá předmětem kategorizování a Mareš a Křivohlavý (1995, s. 167-171) vytvořili **typologii** humoru, kterou učitel používá ve výuce:

- Humor **zaměřený na svou osobnost** je takový, kdy učitel žákům na sebe prozrazuje vtipné příhody, které souvisí i nesouvisí s učivem, vtipně shazuje sám sebe před žáky, nebo prozrazuje o sobě, že je zaskočen nečekanou situací apod.
- Humor **zaměřený na žáka** představuje situace, kdy učitel vtipně upozorňuje žáka, že udělal chyby, dělá si legraci ze žáka, hraje si na žáka (přebírá jeho roli) apod.
- Humor **neadresovaný**, tj. učitelova přirovnání a výroky, vyprávění vtipů, slovní hříčky, vtipná interpretace různých událostí apod.

6.2.3 Humor a vtip – sledované oblasti

Vzájemné sdílení humoru a vtipu ve vztahu učitele a žáka charakterizujeme pomocí čtyř sledovaných oblastí:

- reakce na vtip;
- reakce na omyl;
- reakce na vtipnou příhodu;
- sebeironie.

6.2.3.1 Reakce na vtip

Ve školním prostředí se běžně objevují vtipy od učitelů i žáků, na které oba účastníci reagují smíchem, aniž by to oni sami mohli nějak ovlivnit. **Žáci** se obvykle smějí „**vtipným**“ **učitelům**, tj. pedagogům, kteří záměrně vytváří humornou situaci a cíleně povzbuzují

veselost ve třídě svými výroky, vtipy, komentáři, poznámky apod. V takovém případě někdy nastává i stav, kdy se učitel směje společně se žáky. Učitelovo vtipné jednání lze rozdělit do dvou kategorií. V **první** se snaží prostřednictvím legrace zvýšit pozornost žáků, umožnit lepší pochopení probírané látky, např. vtipně podává výklad za použití neadekvátní pomůcky (např. použitím síru jako litosférické desky). Do **druhé** patří využití humoru za účelem získání kontroly nad třídou, čímž vyjadřuje a posiluje své dominantní postavení, svou autoritu. Mnohdy vtipy přebírá od samotných žáků, a ještě jim dodává větší rozměr, např. když paní učitelka vidí na tabuli komické obrázky a dělá si z nich legraci, když se ptá, zda jde o portréty jiné učitelky. Prostřednictvím humoru učitel může dosáhnout mocenské převahy, když záměrně vytváří humorné situace. Tuto převahu však může získat i žák, je-li iniciátorem žertu.

Jestliže **žák** produkuje **humor, kterému se smějí učitelé**, tak se objevuje ve dvou podobách. Zaprvé to jsou **žakovské kolonizace**, tj. akce žáků, které se shledávají jako humorné. Do této kategorie spadá blbnutí, různé triky a taktiky k ulehčení učení, např. žáci píší všechny poznámky do jednoho sešitu, aby ušetřili papír. Tyto vtipné události umožňují žákům užívat si život ve škole přes všechny nepříjemné nároky učitelů. Do druhé se řadí **hlášky**, vtipné výroky žáků, a jsou-li směřované k učitelům, tak se dělí do tří kategorií:

- **Popletené hlášky** zaznívají od žáků, kteří se snaží odpovědět na učitelovu otázku správně, ale vlivem neznalosti je tato snaha zmařena. Smích vzniká přirozeně a nejvíce se nasměje učitel, protože vždy zná správná řešení a ostatní žáci se podílejí na humoru, pokud mají dobře naučené znalosti, anebo pokud je učitel vtáhne do dění a upozorní na rozpor. Kupříkladu o hodině angličtiny žák popisuje postavu a řekne: „*He is a tail (přel. ocas)*“, místo slova *tall (přel. vysoký)*.
- **Rozverné hlášky** přicházejí od žáků, kteří si sami berou slovo, aniž by se jich učitel na něco ptal. Jsou podávány formou dotazů, komentářů, či jako odpovědi na otázky, ale tehdy usilují o „přechytračení“ vyučujícího tím, že s ním polemizují a zpochybňují jeho tvrzení. Například paní učitelka položila otázku a až šestý vyvolaný žák znal odpověď, paní učitelka se pochopitelně ptá: „*Dominiku, proč ses nepřihlásil, když znáš správnou odpověď?*“ Chlapec na to odpověděl: „*Protože jsem Vám to říkal včera.*“
- **Drzé hlášky** jsou vnímány jako ataky na učitele. Drzost se chápe v tom smyslu, když žák odmítá plnit požadavky, vystupuje povýšeně a poučuje učitele apod. Příkladem je situace, kdy učitelka např. v hodině češtiny probírá nějakou ukázkou, na kterou chce vyvolat diskusi o tom, co by si z dané ukázky mohli vzít za ponaučení, a jeden žák vykřikne: „*Hovno*“ (Šeďová, 2013, s. 82-115).

6.2.3.2 Reakce na omyl

Škola je místo, kde se stává mnoho omylů, ať úmyslných, či neúmyslných. V práci se zaměřujeme pouze na chyby, kterých se dopouštějí žáci a učitelé ve svém vyjadřování a u obou účastníků vyvolávají následně smích. **Žáci** se běžně smějí učitelům, když nezáměrně popletou slova ve své řeči (Šeďová, 2013, s. 73). Také **učitelé** se smějí žákům, když nevědomě spletou slova ve svém mluveném projevu. Tyto žakovské chyby jsou vnímány jako popletené hlášky, které popisuje kap. 6.2.1 Reakce na vtip.

6.2.3.3 Reakce na vtipnou příhodu

Při vyučování se obvykle vyskytují okamžiky, kdy **učitel** vypráví různé události – trapasy, příhody, nepovedené žerty, které měly vyvolat legraci – a u žáků spouštějí smích, někdy se směje dokonce i učitel sám sobě (Šedřová, 2013, s. 123-126). Mnohdy vypráví o sobě humorné příhody, které souvisí i nesouvisí s učivem (Mareš a Krívohlavý, 1995, s. 167). **Žák** se naopak vyhýbá vyprávění komických příhod o sobě. Nechce sám sebe portrétovat jako objekt humoru, ačkoliv se může stát hlavním aktérem zábavných akcí, zejména když se mu stane nehoda, nebo trapas, např. když učitele při pádu nechtěně plácne po zadnici. I přesto žák rád vypráví různé humorné příhody, které se staly někomu jinému, nebo byl jejich svědkem apod., a ty následně někdy probouzí učitelský smích (Šedřová, 2013, s. 87-90).

6.2.3.4 Sebeironie

Při výuce se může objevovat určitý specifický druh humoru, kdy si učitel, nebo žák dělá legraci sám ze sebe. Se sebeironií mluví sám o sobě a pro ostatní se to stává zdrojem zábavy. U **žáka** se obvykle objevuje, když se chlubí, sám sebe chválí, nebo při zkoušení a písemkách, když produkuje směšné odpovědi v důsledku neschopnosti podat očekávaný školní výkon. Zkrátka ukazuje svá pochybení, což působí komicky nejen pro učitele, ale i pro spolužáky (Šedřová, 2013, s. 87-90). **Učitel** sebeironii též používá ve svých projevech, nejčastěji když humorně shazuje sám sebe před žáky – např. „*Nezapomněl jsem si ve třídě nic? Výborně, nic. Stárnu. Už zapomínám zapomínat*“ (Mareš a Krívohlavý, 1995, s. 167-168).

6.3 Osobnost a vztahy

„Učitel a třída spolu utváří zvláštní společenskou jednotku. Uvnitř této jednotky existuje složité a proměnlivé předivo sociálních vztahů a sociálních postojů, které mnohými, sotva postřehnutelnými způsoby, formují odezvy jednotlivců“ (Fontana, 2014, s. 275). *„Interpersonální (sociální) vztahy ve škole jsou tak mnohotvárné i mnohočetné, neexistuje žádný jednoduchý recept na jejich poznání či zvládnutí“* (Gillernová in Gillernová a Krejčová, 2012, s. 14). Oboustranné působení učitele a žáka ve vyučovacích hodinách, o přestávkách, na výletech či různých akcích školy vede postupně k utváření jejich vzájemného vztahu (Čapek, 2010, s. 13).

Optimální vztahy jsou dány třídním kolektivem s „příznivým sociálním klimatem“, tvořeným dobrými vztahy, plněním povinností, ochotou pomoci apod., a **učitelem s vynikajícími organizačními schopnostmi, adekvátními pedagogickými postupy, dobrým vztahem k žákům, pochopením, trpělivostí a dalšími pozitivními rysy** (Čačka, 2000, s. 311). Dá se konstatovat, že vzájemné vztahy se odvíjí od osobnosti učitele a žáka, které byly popsány v kap. 2 Osobnost učitele a kap. 3 Osobnost žáka. Crowl, Kaminsky a Podell (1997, s. 339), Čapek (2010, s. 14) a další autoři považují za neefektivnější vztahy takové, které nabývají pozitivního charakteru. V nich žák i učitel, kromě plnění svých povinností, si dávají najevo své sympatie, přátelskost, např. sdílením společných zájmů a zážitků. Tento typ vztahu vzniká za podmínky, že učitelé projevují svůj vztah k dětem. Samotní žáci připouštějí skutečnost, že učitele nikdy nechtějí vnímat jako nepřitele. Ve vztahu s ním je pro ně nejdůležitější naučit se všemu, co sděluje, a získat vědomí, že má o ně skutečný zájem a dokáže jim porozumět. Má-li být jejich vztah oboustranně úspěšný

a účinný, pak pedagog musí být ochoten vysvětlovat a naslouchat, neboť žáci jsou svolní k tomu, aby se učili novým věcem (Petty, 2004, s. 37).

Vztahy, jednání, chování a projevy jednotlivých aktérů ve výuce zachycujeme pomocí pěti sledovaných oblastí:

- interakce v hodině;
- mimoškolní témata;
- osobní preference;
- realizace vztahu;
- spravedlivost.

6.3.1 Interakce v hodině

Chceme-li charakterizovat interakci učitele a žáka, popř. žáků, ve vyučovací hodině, musíme brát v potaz jak **jednání žáka**, tak **jednání učitele**. Každý účastník má své vymezené místo, které je vnímáno jako samozřejmé. Žák má přidělené místo v zasedacím pořádku v konkrétní třídě, zatímco učitelova pozice se nachází za katedrou. Jejich interakce se vždy odehrává v určitém čase a na určitém místě, tedy ve školní třídě (Šed'ová in Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 234).

6.3.1.1 Učitelovo jednání

Učitelovo jednání vychází z jeho **osobnostních charakteristik**, z **uplatňování kázeňských opatření**², aby přiměl žáka ke spolupráci či poslušnosti, a z **moci**, kterou mu svěřuje škola jako instituce a jíž reprezentuje. Tato moc v sobě zahrnuje vynucení dodržovat pravidla, nejen ta uvedená ve školním řádě, ale i komunikační pravidla regulující aktivitu žáků ve výuce (např. žáci nesmí mluvit bez přihlášení), a princip evaluace, neboť jakákoliv činnost žáka se může stát předmětem jeho hodnocení, podle něhož ho lze nějak klasifikovat. Uplatňování moci spočívá v tom, že učitel, už jen proto, kým je, může na žáka klást požadavky a požadovat jejich splnění (Šed'ová in Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 233-236).

V současnosti se řada autorů zabývá chováním učitele při výuce – např. Petlák (2006, s. 66-67), Navrátil a Mattioli (2011, s. 95-97), kteří podávají charakteristiku „dobrého“ a „špatného“ učitele, zatímco Šed'ová (Šed'ová, Švaříček a Šalamounová 2012, s. 239-256) zachycuje chování učitele v souvislosti s tím, nakolik si dokáže, nebo nedokáže udržet své dominantní postavení při výuce. Jedno je však jisté, aby vyučování bylo ze strany učitele úspěšné, měl by mít přirozenou autoritu. Ta se buduje prostřednictvím práce se žáky na základě učitelových odborných znalostí a schopností, ale i vlastností, mezi něž patří především empatie, tolerance, **kreativita**, trpělivost, důslednost, pracovitost, ochota pomoci, smysl pro spravedlnost, odpovědnost a **humor**, jenž musí pronášet v kombinaci s pedagogickým taktem – viz kap. 5.2 Humor a vtip (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 75).

² Kázeňské techniky, které učitel může používat, člení Šed'ová (in Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 236) na tyto typy: (1) *preventivní aktivity* (různé aktivity k zamezení nekázně, např. volbou různých činností); (2) *monitoring* (záměrné vyhledávání ohnisek nekázně, kupříkladu kontrolou plnění pracovních úkolů); (3) *signalizaci* (projevy nespokojenosti s chováním žáků – např. napomenutím, pohledem); (4) *intervence* (stanovení sankcí neukázněným žákům, nebo odměny žákům plnících jeho požadavky).

Přesně takovými vlastnostmi děti charakterizují „dobrého“ učitele (Navrátil a Mattioli, 2011, s. 95).

Jak už jsme uvedli v kap. 2.2 Osobnost učitele, učitel je ten, co vytváří svou osobností příznivé prostředí pro výuku, avšak i ten, co je zodpovědný za průběh vyučování. Cotterell (in Kosíková, 2011, s. 63) v souvislosti se zodpovědností rozlišuje dvě dimenze pedagogické práce. Pedagog na jedné straně zodpovídá za osvojení znalostí ze svého oboru u každého žáka, na druhé straně za rozvoj sociálních dovedností (např. naučit žáky být tolerantními, ochotnými pomoci), neboť působí na kolektiv celé třídy v průběhu výuky, a mezi nimi by měl **podporovat** jejich vzájemnou **spolupráci**, budovat příznivou atmosféru s pozitivními vztahy.

Stát se „dobrým“ učitelem závisí i na organizačních schopnostech. Aby byl učitel úspěšný, měl by organizovat učení jako hru, probíranou látku dobře procvičit, nechat žáky říct své názory, vyslechnout je, projevovat o ně zájem a na svět pohlížet jejich očima. Někdy může být učitelova kvalita organizace a řízení učení spojena s přísností. **Přísný** učitel vyžaduje naprosté soustředění a poslušnost, má velké požadavky na výkon, tvrdě známkuje, až někdy způsobuje žákům pocity stresu, ale vždy si s nimi „umí poradit“, udrží si ve třídě pořádek a respekt. Přísnost může být též doprovázena i **odměřeností** vůči žákům (Navrátil a Mattioli, 2011, s. 95-97). Někteří učitelé, kteří si udržují značný odstup, bývají od žáků označováni jako „špatní“ učitelé, neboť je žáci popisují jako ty, co jim nerozumí a ani se o ně nezajímají. Dané učivo pouze odpřednáší, **bez ochoty** ho pořádně **vysvětlit**. Jejich hodiny vypadají **jednotvárně**, stereotypně, nezajímavě, při nichž se žáci otravují, a sám pedagog působí nudně a **únavně**. (Navrátil a Mattioli, 2011, s. 95). Odměřené chování navíc působí demotivačně na jakoukoliv žákovskou aktivitu, protože pokud se učitel neprojevuje (např. nejeví radost z profese, nechválí, nekárá), tak to žáka značně odrazuje od učení a projevů při výuce (Čáp, 1993, s. 187).

Při výuce by u učitele mělo převažovat pozitivní emoční ladění, vyzařovat z něho dobrá nálada doprovázená úsměvem a příjemným pohledem, neboť jeho pocity ovlivňují jeho projevy. Psychika učitele působí na atmosféru ve třídě, a proto se má naučit ovládnout své pocity a vlastní náladovost – viz kap. 3.1.2 Sebepojetí učitele (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 16). Pokud je nedokáže zvládnout, tak to značně demotivuje žáky k podávání výkonů a vytváří nepříznivé prostředí pro vyučování. **Náladový** pedagog vyvolává často v žácích napětí s možnými následnými konflikty mezi nimi navzájem. Současně může být i **nevyzpytatelný** a žáci nikdy netuší, jak se v různých situacích zachová a co od něho mohou očekávat (Vágnerová, 2012, s. 415). V případě špatné nálady se často chová povýšeně, rozčílí ho „každá maličkost“, projevuje svou netrpělivost, mívá pichlavé a káravé poznámky apod. Učitelovo chování může někdy negativním směrem vygradovat až do fáze, kdy je **věčně nespokojený** se žákovskými výkony. Žákům vyhrožuje, cokoliv co udělají, se mu nelíbí a dává to patřičně najevo svými názory např. o jejich nedostatečných znalostech, zároveň žáci vědí, že se mu nikdy ničím nezavděčí, a tudíž nejsou motivováni k dobrým výsledkům (Dytrtová a Krhutová, 2006, s. 28-29).

Na učitelovo jednání má vliv mnoho aspektů. Jedním z těchto aspektů, které chceme zmínit, je **třídnictví** učitele v dané třídě. Čapek (2010, s. 17) o třídním učiteli píše, že nejvíce úsilí musí pedagog vynaložit právě ve „své“ třídě k tomu, aby žáky poznal, věděl, jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti a usměrňovat jejich chování. Proto by měl mít vždy dostatek výukových hodin ve „své“ třídě, jinak mu chybí prostor pro poznání žáků. „*Třídní učitel je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem, velmi důležitým dospělým v jejich životě*“ (Čapek, 2010, s. 17). Zkrátka třídní učitel ovlivňuje svým jednáním žáky ve své třídě mnohem více než netřídní učitel, rovněž by měl se žáky navazovat pozitivní vztahy.

Na závěr zdůrazňujeme, že mnozí učitelé si často sami neuvědomují, jaký vliv má jejich jednání na žáky. Fontana (2014, s. 295) o nich říká následovně: „Dobří učitelé představují dobré příklady a zanechávají dětem takové vzory této role, které v nich vytvoří kladný postoj k učitelům a ke vzdělání jako takovému, zatímco nevyhovující učitelé vyvolávají opak. Učitelé si někdy neuvědomují, jak velký vliv mají (ovšem pohled do autobiografické literatury by je o tom neměl nechat na pochybách) a jak trvalou stopu často ve svých žácích nechají. (...) Dobrý učitel („dobrý“ jak z hlediska společenských vztahů a společenského chování, tak ze vzdělávacího hlediska) poskytuje dětem příklad dospělého, jakým se děti jednou mohou samy stát“.

6.3.1.2 Žákovo jednání

Žákovo jednání ve vyučovací hodině je velmi různorodé, formuje se jako odezva na požadavky a chování učitele (Šedová in Šedová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 237). Chování žáků ve výuce, stejně jako učitelovo, se stalo předmětem zájmu bádání a vznikla řada typologií, které se snaží zachytit všechny jeho formy – např. typologie od britského etnografa Woodse (in Šedová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 237-238), typizování žáků od Koláře a Šikulové (2009, s. 105), nebo charakteristika žakovského chování dle Mareše (2013, s. 486-490)³. Pro potřeby práce a vzhledem k nejednotným popisům žakovského jednání uvádíme syntetizaci teorií od uvedených třech autorů. Chování žáků rozdělujeme do tří skupin – na výhradně **přijatelné**, **neutrální** (nevyhraněné, nediferencované), které je též akceptovatelné ve školním prostředí, a na zcela **nepřijatelné**.

Všichni tři uvedení autoři se shodují, že za **přijatelné** a žádoucí způsoby chování žáků se označují takové, při nichž žáci ochotně, a někdy i s nadšením, **spolupracují** s učitelem, plní jeho příkazy a pokyny. Přičemž se mohou projevovat jako aktivní, iniciativní, **šikovní** a **kreativní** jedinci např. při řešení úkolů, prezentování výsledků práce. Rovněž jsou uctiví, **poslušní** a **ukáznění**, respektují názory ostatních, nemají žádné kázeňské problémy, dodržují stanovená pravidla, projevují zájem o učivo, hlásí se, pracují samostatně a systematicky, odpovídají správně na otázky. Učitelé se o nich vyjadřují kupříkladu následovně: „*Nejlepší ve třídě. Jedničkářka. Spolehlivá, pomůže, citlivá, fajn. Přirozená autorita, moc hezky jedná s ostatními. (..) Trojkařka. Má výpadky poznatků, ale snaží se*

³ Vybrané typologie žakovského jednání:

- Woodsovo (in Šedová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 237-238) kategorizování žakovského chování zahrnuje tyto reakce žáků: (1) *konformitu* (nadšené přijímání úkolů); (2) *ritualismus* (akceptace plnit požadavky); (3) *únik* (únik do jiných činností – např. denní snění); (4) *kolonizaci* (zdánlivé přijetí norem – např. požadavek dalšího výkladu); (5) *nesmiřitelnost* (provokace, vzdor, vyrušování); (6) *rebelii* (razantní odmítnutí plnit požadavky).
- Kolář a Šikulová (2009, s. 105) typizují žáky do pěti typů: 1. typ – *výborní a spolupracující žáci*; 2. typ – *schopní, nadaní žáci*, kteří jsou zároveň *nespolehliví, neukáznění, systematicky nepracující*; 3. typ – *hodní žáci*, projevující sympatie a pomoc, ale považují se za málo schopný a špatně prospívající; 4. typ – *problémoví a konfliktní žáci*; 5. typ – *nediferencovaní žáci*, ti se ničím nevyznačují, nehlásí se, nezlobí a téměř se o nich neví.
- Mareš (2013, s. 486-490) líčí popis chování žáků v kontextu učitelových postojů, tj. vztahů, které k nim má. Dělí ho do pěti kategorií: (1) žáci, k nimž učitel zaujímá výrazně *kladný postoj*, jsou *aktivní a iniciativní*; (2) žáci, k nimž učitel zaujímá *mírně kladný postoj*, se vyznačují *malou aktivitou*, ale *snaživostí*; (3) žáci, k nimž učitel zaujímá *neutrální postoj*, jsou při vyučování velmi *pasivní, mlčí a vyhýbají se kontaktu*; (4) žáci, k nimž učitel zaujímá *záporný postoj*, se charakterizují zpravidla jako ti, co jsou při vyučování velmi *živí, zlobí, ruší poznámkami a vykřikováním, vyrušují, provokují*, mívají sklon k agresivitě, nebo mají *enormní zájem o učivo* a mají doplňující poznámky a dotazy; (5) žáci, k nimž učitel zaujímá *rozporný postoj*, se popisují jako ti, v nichž se mísí prvky *pozitivních, neutrálních i negativních* postojů.

a pak je výsledek dobrý. Seriózní. Svědomitá, stará se, pomáhá. Má pomalejší tempo“ (Štěch a Viktorová in Mareš, 2013a, s. 487).

Za **nepřijatelné** formy chování, podle výše zmíněných odborníků, se považují ty, kdy žáci **zlobí**, vykřikují, vyrušují, provokují, komentují výuku svými poznámkami, **vzdorují**, zkrátka se chovají **nevychovaně** a **neukázněně**. S učitelem **nespolupracují**, **protestují** proti němu, jsou k němu hrubí, **neochotně** plní jeho požadavky, nesoustředí se na práci, nedokážou samostatně pracovat. O výuku nemají zájem, nehlásí se, neodpovídají správně na otázky, často mají kázeňské problémy. Do této skupiny učitelé zařazují též žáky, kteří jsou nadaní, schopní, kteří mají stále dotazy a připomínky, nebo nejsou schopni spolupracovat a chovat se ukázněně. Učitelé je popisují například tímto způsobem: *„Provokuje, je agresivní, rozptyluje kamarády... Nesmírně aktivní, má postřeh, ale jsou tu problémy s nezvladatelnými emocemi, s jeho chováním. Nekontruluje své chování, vytahuje se. Není zvyklý, aby mu někdo oponoval, chce mít navrch... Pokud není vyvolán, stále to vyžaduje, nebo se urazí. Chce být středem pozornosti, vykřikuje“ (Štěch a Viktorová in Mareš, 2013a, s. 488).*

Mezi těmito dvěma zřetelně vyhraněnými skupinami žákovského chování se nachází ti žáci, co se skoro **neprojevují** a ničím se **nevyznačují**, tj. **neutrální** forma chování. Jejich chování obvykle učitelé akceptují, ačkoliv někteří odborníci ho označují jako pasivně rušivé a nevhodné, jako kupříkladu Adler (in Holeček, 2014, s. 156). Uvedení autoři prostřednictvím svých typologií říkají, že žáci takto označovaní, plní požadavky, aby se vyhnuli pozornosti a kontaktu s učitelem. Jsou pasivní, působí **nesnaživě** a **nemotivovaně**, nehlásí se, nezlobí, nemají kázeňské problémy, při hodinách často unikají do svých představ, a jak se říká, bývají „duchem nepřítomní“. O učivo skoro neprojevují zájem, ačkoliv na vyvolání odpovídají správně, pokud však odpověď neví, raději mlčí, aniž by se ji snažili odhadnout či vymyslet. Učitelé je popisují například takto: *„Nenápadný, normálně zlobící kluk, nehlásí se, průměr, trojkař. O rodině nevíme nic... Nenápadný. Tichý a uzavřený. Neaktivní, odpovídá průměrně“ (Štěch a Viktorová in Mareš, 2013a, s. 488).*

Žákovská jednání mohou být velmi **proměnlivá** ve vyučování a nelze je nikdy striktně vymezit, a tudíž jakkoliv **generalizovat**. Jeden žák může vykazovat všechny zmiňované znaky chování určitého typu, nebo jen některé v kombinaci s jinými. Určitý způsob chování se odvíjí od toho, co vycítí, že daný učitel preferuje, za co trestá, nebo odměňuje, co má dělat, aby se mu zalíbil, popř. vyjádřil svůj záporný vztah (Mareš, 2013a, s. 489). Rovněž se podílí i další aspekty – jako je žákův zájem o vyučovaný předmět, jeho motivační činitele, potřeba získat uznání apod. (Škoda a Doulik, 2011, s. 59). V rámci interpretaci žákovského chování je důležité zmínit roli učitele, protože on rozhoduje, jaké způsoby chování považuje za akceptovatelné, nebo neakceptovatelné. *„A jelikož všichni učitelé jsou jedineční, tak to, co se jednomu z nich jeví jako problém, se tak nemusí jevit jinému. Například některý učitel ochotně toleruje určitou míru mluvení mezi dětmi při práci, zatímco jiný vyžaduje naprosté ticho. Jeden učitel snese, když děti při hodině vykřikují odpovědi, zatímco jiný trvá na tom, aby seděly potichu se zvednutou rukou, dokud je nevyvolá. Některému učiteli vyhovuje určitá míra přátelské nenucenosti ve všech vztazích s dětmi a určitá míra žertování při hodině, zatímco jiný dává přednost formálnosti a vážnému přístupu“ (Fontana, 2014, s. 337-338).* Mareš (2013, s. 486) ještě podotýká, že učitelé stejné žáky vnímají různě, protože se od sebe liší svými zkušenostmi se stejnými žáky v různých předmětech, ale i svým pojetím výuky a koncepcí dobrého žáka, a proto je mohou i různě popisovat. Pochopit chování žáka není jednoduché, naopak složité a je nutné vzít do úvahy všechny činitele, kteří na něho mohou mít vliv, samozřejmě vždy v kontextu pohledu konkrétního učitele. Tedy nejen ty determinanty, které jsme předložili v této kapitole, ale i ty v kap. 2 Osobnost žáka. Tato kapitola se zaměřuje pouze na různé formy chování, které lze u žáků zaznamenat při výuce.

6.3.2 Mimoškolní témata

Mimoškolní témata představují určitý aspekt, který se podílí na tvorbě pozitivních vztahů mezi učitelem a žákem, resp. na vytvoření pozitivní atmosféry ve třídě. Čapek (2010, s. 51) uvádí, že **učitel** si často získává náklonnost svých žáků přátelskou a trpělivou komunikací, která má mnoho podob, od tvorby pravidel ve třídě, přes řešení kázeňských přestupků až po popovídání si o tématech, která se netýkají výuky, např. co děti dělaly o víkendu. Mnozí mohou nabývat dojmu, že komunikace o mimoškolních tématech, je zcela bezúčelná, ale ve skutečnosti velmi příznivě ovlivňuje **žáky** směrem k otevřené komunikaci s vyučujícím, protože se nebojí na cokoli zeptat, přiznat chybu, vyjádřit svůj názor apod. Mluví-li učitel se žáky o tématech netýkajících se školy a výuky, tak to signalizuje často jeho kladný vztah k žákům, zároveň i od nich bývá hodnocen pozitivně (Gillernová a Krejčová, 2011, s. 6).

6.3.3 Osobní preference

Každodenní setkávání učitelů a žáků vede k tvorbě nejen vzájemného vztahu, ale i ke vzniku **favoritismu**. U učitelů se objevuje sklon mít své **oblíbené žáky**, u žáků zase své **oblíbené učitele**. Příčinou favoritismu je tendence vytipovat si ve svém okolí sympatické a milé lidi, orientovat se na ně, čerpat z nich sílu, hledat v nich oporu. Obecně platí, že to, co jedinec vidí v druhém, ovlivňuje jeho vystupování, vzájemnou interakci, výkony, pocity a celkový rozvoj. Učitel je navíc nucen dělat si určité názory na žáky, samozřejmě pod vlivem výchovně-vzdělávacích cílů, protože určuje podmínky jejich školní práce a života ve třídě (Helus in Helus a Hrabal, 1984, s. 77-80). Preferování určitých osob má svůj proces, začíná typizováním a následuje tvorbou očekávání, která vyjadřují ve svém jednání.

6.3.3.1 Učitelské typizování žáků

Pedagogická praxe ukazuje, že učitel používá různá **schémata** ke kategorizování žáků. Důvodem je skutečnost, že musí naučit velké množství žáků v různých třídách relativně mnoho poznatků a aby se mezi nimi lépe orientoval, používá svá schémata, v nichž se odráží pouze prospěch a chování žáků. Vzhledem k určitému zjednodušenému schematickému vnímání, kdy si uvědomuje jen některé jejich vlastnosti, je jistá míra nepřesného hodnocení⁴ vždy zaručena (Holeček, 2014, s. 45). Mareš (2013, s. 541) toto typizování označuje jako proces, kdy učitel žákům přiřazuje své „soukromé diagnostické nálepky“, Vágnerová (2001, s. 241) jako tzv. značkování – kategorizování žáků, nebo Štěch a Viktorová (in Mareš,

⁴ Nejčastější chyby při vnímání a hodnocení podle Holečka (2014, s. 40-44):

- *podlehnutí prvnímu dojmu*, tj. tendence zařadit člověka co nejrychleji do určité kategorie (dobrý – špatný, pilný – líný);
- *chyby v podlehnutí „haló efektu“*, kdy se posuzuje jedinec podle určité vlastnosti, která je natolik výrazná, že zastíňuje jeho další vlastnosti, nebo podle celkového dojmu;
- *nesprávné úsudky*, když se přisuzuje osobě na základě jedincova přesvědčení nějaké vlastnosti;
- *chyba projekce* se projevuje, když posuzující osoba přiřkne jedinci vlastnosti své vlastní, nebo vlastnosti osoby, která se mu něčím podobá;
- *chybná tendence „figury a pozadí“* označující sklon posuzovat osobu na základě charakteristiky lidí, s nimiž žijeme;
- *chyba mírnosti a přísnosti* projevující se jako způsob hodnotit lidi spíše pozitivně než negativně;
- *chyba centrální tendence*, jež se jeví jako sklon hodnotit vlastnosti či způsob chování pouze středními hodnoty (dobrý, slušný, průměrný apod.), nikoli „krajními póly“;
- *chybná kauzální atribuce úspěchu, či neúspěchu*, která se projevuje jako přisuzování příčin určitého jevu, např. chování, prožívání či výkonu žáka.

2013a, s. 541) jako typizační postupy učitele⁵. Učitelova typizace žáků probíhá dvěma způsoby.

- **První** je ten, v němž má učitel předem připravené „škatulky“, do nichž si třídí žáky. Hledá u nich typické vlastnosti podle hrubých a náhodných příznaků. Jeho poznání je statické a zkrácené.
- **Druhý** způsob představuje opak prvního. Učitel při prvním setkání uvažuje o tom, jaký žák asi je. Při dalším setkání své úsudky o žákovi postupně zpřesňuje a propracovává až do okamžiku, než si vytvoří zcela jasnou představu o žákovi (Mareš, 2013a, s. 541).

Existuje řada typizací žáků (např. od Mareše, Koláře a Vališové – viz kap. 6.3.1.2 Žákovo jednání), zde v této práci uvádíme dva základní způsoby kategorizování. **První** diferencuje žáky podle pohlaví – odlišuje chlapce a dívky v postoji k práci, k určitému způsobu reagování a v jejich schopnostech. Pro chlapce je příznačná tendence k asertivitě, neklidu, impulzivitě, nepozornosti, lajdáctví, pozornost upoutávají rušivým chováním a obtížně pracují podle pokynů. Naopak k očekávaným dívčím projevům patří konformita, poslušnost, schopnost přizpůsobení, píle, svědomitost, spolehlivost a nesoupeřivé chování, a tudíž se dá říci, že zvládají roli žáků lépe než chlapci (Beal in Vágnerové, 2001, s. 250). **Druhý** člení žáky podle vlastností, chování a schopností do těchto kategorií:

- na pozici **vzorného žáka**, který plní všechny požadavky učitele, jeho chování i výkon je stabilně dobrý;
- na pozici **průměrného, přijatelného, žáka**, tu získává většina dětí ve třídě, jejich výkony a chování jsou na přijatelné úrovni, i přes občasné objevující se výkyvy;
- na pozici **handicapovaného žáka**, ta se přičítá dítěti, co nestačí požadavkům školy, např. ze zdravotních důvodů;
- na pozici **problémového žáka**, jež náleží dítěti odlišující se od očekávání učitele, jeho výkony a chování jsou dlouhodobě špatné a učitel si s ním mnohdy neví rady (Vágnerová, 2001, s. 241-242).

Ačkoliv si učitel žáky rozděluje, tak **pozitivně hodnotí** ty, kteří mají dobré verbální vyjadřovací schopnosti, jsou pilní, poslušní, svědomití, pracovití a skromní, když se zbytečně nevyptávají (Holeček, 2014, s. 46). Rovněž má i své **favorizované** žáky, což jsou ti, kteří se naladují na jeho způsob vyučování, bedlivě ho sledují při výuce, reagují na něj v souladu s jeho očekáváním, vyjadřují mu radost a podporu. Na tyto žáky se povzbudivě dívá, vyjadřuje jim své pochvaly, pověřuje je službami atd. (Helus, 2006, s. 234). V souvislosti s rozdělením žáků si k nim učitel vytváří různé **preferenční postoje**, tj. zaměřenost na určité žáky ve třídě, ti jsou pak objektem zvýšeného zájmu, jsou nadhodnocováni, nebo podhodnocováni a vystaveni specifickému působení od učitele, což ovlivňuje jejich výkony, vztahy k sobě samým, k pedagogovi i škole (Kolář, Šikulová, 2009, s. 104). Pelikán (1995, s. 114) ještě poukazuje na fakt, že preferenční postoje můžou být někdy i neuvědomělé, projevují se v nereflektovaném přístupu k určitým jedincům, protože v důsledku velkého počtu odlišných žáků ve třídě můžou být prostě přítomny.

6.3.3.2 Žákovské typizování učitelů

Stejným způsobem, jakým učitel typizuje své žáky, typizují žáci své učitele, jen s tím rozdílem, že se u jejich hodnocení může objevovat **hodnotící stereotyp**, protože žáci

⁵ Někdy tento se fenomén v odborných publikacích nazývá pojmem *labeling*, tj. teorie nálepkování.

z různých ročníků mají tendenci si sdělovat charakteristiky a hodnocení různých učitelů, a tudíž budou ovlivňovat i očekávání nových žáků vůči němu. U žáků ve starším školním věku navíc převládá kritické hodnocení učitele. Hodnotí striktně a nekompromisně, protože mají tendenci vnímat veškeré učitelovy projevy jako projev nadřazenosti. Jejich názory jsou často ovlivněny i úsudkem ostatních (rodičů, spolužáků, dalších učitelů aj.) či nápadnými nebo pro ně osobně významnými vlastnostmi učitele, a proto se jejich stanoviska považují za akcentované, nepřesné a nespravedlivé. Někdy přisuzují učiteli nějaké označení vystihující některé jeho vlastnosti a projevy, jako když je např. paní učitelka hodnocena kvůli své tendenci křičet na žáky jako „uřvaná“. Jindy zase posuzují své učitele tak, jak to vyhovuje jejich potřebám, např. když třída odmítala plnit požadavky učitelky, získala přezdívku „vrtule“. Žáci, stejně jako učitelé, mají sklon hodnotit ze svého pohledu, což vede k nepřesnostem či ke zkreslení informací o druhém⁶ (Vágnerová, 2001, s. 240). S odstupem času a s přibývajícím věkem se hodnocení učitelů mění, dokáží do něho zahrnout více jeho znaků a je objektivnější. Až časem zjišťují kvalitu pedagogického působení daného učitele (Dařílek a Kusák, 2001, s. 126).

Žáci v pubescenci jednoznačně **odmítají** učitele s velkými požadavky, co přísně hodnotí a jsou nesmlouvaví, ale i s malými požadavky, kteří mírně hodnotí a nemají kázeň (Navrátil a Mattioli, 2011, s. 97). Dle Vágnerové (2001, s. 246-248) u učitele **oceňují** vlastnosti a chování pouze za podmínky, že jim imponují. Mezi imponující vlastnosti a chování patří ustálenost názorů, spolehlivost, stabilita emocí s převahou pozitivního naladění, dobrá nálada, smysl pro humor, schopnost přistupovat ke všem žákům stejně a hodnotit je stejným způsobem a profesní schopnosti, zejména umět vysvětlit učivo a vymezit co a jak se bude zkoušet. Nejvíce si váží toho, když učitel nezdůrazňuje svou nadřazenost, ochotně vyslechne jejich názor a vnímá je jako rovnocenné jedince. Pokud učitel oplývá těmito vlastnostmi, tak je **žádoucí** u žáků, a může získat dokonce i označení „**perfektního učitele** – ten bývá považován za **oblíbeného**. Tato role je přiřčena tomu, kdo dokáže naučit, nevyvyšuje se, něčím imponuje, vyzařuje z něho přirozená autorita a obvykle bývá hodnocen následujícím způsobem: „*Nejlepší učitel je na dějepis, asi jedinej učitel ve škole, co má autoritu. (...) Povídá si s náma, zeptá se, jestli látce rozumíme, a na hodinách je zábava*“ (Vágnerová, 2001, s. 248). Protipólem tohoto pedagoga je tzv. **nemožný učitel**. Tuto roli získává ten, který nedovede vysvětlit látku, zkouší nespravedlivě, nedokáže komunikovat se žáky, zdůrazňuje svou nadřazenost, žáci ho tudíž **nemají rádi** a vyjadřují se o něm následovně: „*Učitelé mě štve. Jednak se vyvyšují. A když něco vysvětlují, tak nesrozumitelně. Pořád jen říkají teorii, ale bez praktických příkladů. (...) Nejvíc mě štve, že jenom kritizují a o sobě si myslí, že jsou bez chyb. Nikdy by nepřiznali, když něco udělají špatně, zapomenou, nedrží slovo nebo tak*“ (Vágnerová, 2001, s. 248). Čapek (2010, s. 37) dále říká, že pokud žáci **mají rádi** učitele, tak pracují kvalitně, dobře se učí a z hodiny si i „odnáší“ vědomosti, což má rovněž motivační účinek na učitele, který se s „radostí“ pouští do další práce se svými svěřenci. Vzniká spirála tzv. pozitivních vztahů, ta u **neoblíbených** učitelů nikdy nenastane.

6.3.3.3 Učitelova očekávání vs. žákova očekávání

Každý **učitel** si ke svým žákům utváří svá očekávání, ta se definují jako závěry, které si činí na současný a budoucí vývoj žáka ve škole s ohledem na jeho chování (Kolář a Šikulová, 2009, s. 41). Vychází z toho, co je mu o žákovi známo, jak se učí a chová ve spojitosti s rozumovými úvahami o něm. Na jeho mínění může mít vliv i názor kolegů, rodičů aj. (Mareš, 2013a, s. 491). To nejmenší, co by měl očekávat každý vyučující je, že žáci zvládnou

⁶ Nejčastější chyby při vnímání a hodnocení byly představeny v kap. 6.3.3.1 Učitelské typizování žáků.

učivo natolik, aby mohli pracovat v dalším ročníku studia. Avšak pouze úspěšný učitel soustavně, jasně a důsledně vyjadřuje svá očekávání (Brophy in Dvořák, 2005, s. 16-34). Očekávání se promítají do učitelova pedagogického působení, ať už přímo či nepřímo, a ukazuje to svým chováním, svými verbálními projevy, hodnotícími výroky, postupy a metodami při výuce, resp. v poskytování množství příležitostí k učení, a tímto jednáním si pedagog potvrzuje svá očekávání a vytváří nestejně podmínky pro žáky. Kupříkladu **učitel k oblíbeným žákům**, k nimž rovněž zaujímá i **pozitivní očekávání**, směřuje otázky s větší pravděpodobností správné odpovědi, jsou častěji vyvoláváni a povzbuzováni k odpovědím, na jejichž promyšlení mají dostatek času, toleruje nepřesné odpovědi, přistupuje k nim ochotně a s větším porozuměním. Naopak **neoblíbení žáci**, tj. ti, **od nichž se tolik neočekává**, dostávají méně příležitostí k projevu ve výuce, problematičtější otázky (aby skutečně předvedli, co umí) bez dostatečného času na odpověď, jsou vyvoláváni neočekávaně a méně povzbuzováni k práci, pedagog s nimi často ztrácí trpělivost a např. ke známce mu mnohdy postačí nesrozumitelné zamumlání nebo pokrčení ramen. Mezi neoblíbené žáky spadají pasivní jedinci, které učitel po většinu roku „neslyší“, zatímco s oblíbenými žáky běžně rozšiřuje vzájemné kontakty – např. s nimi mluví o tom, co dělali o víkendu (Dařílek a Kusák, 2001, s. 132-133).

„Očekávání učitelů týkající se toho, co mohou jejich žáci (za pomoci učitele) dokázat, obvykle ovlivňují jak to, o jaké výsledky se učitelé při práci s dětmi pokoušejí, tak co sami žáci od sebe očekávají. Učitelé by si proto měli vytvářet očekávání, která jsou – při zachování realistického pohledu – tak kladná, jak to jen lze, a měli by je dávat žákům najevo“ (Brophy in Dvořák, 2005, s. 34). Mohou tedy nabývat jak **kladné**, tak **záporné** povahy a projevovat se v nepřiměřeném jednání se žákem, což vede ke změnám v jeho chování a učení, tudíž nastává jev nazývaný jako **sebesplňující předpověď**⁷, tzn., že učitel podvědomě jedná tak, aby se splnila jeho očekávání (Pelikán, 1995, s. 108). Výsledkem pak bývá **přeceňování**, nebo **podceňování** žáka. Kladná očekávání mohou vyústit do tzv. Pygmalionského efektu, tj. pozitivní sebesplňující předpověď učitele, která nastává, když systematicky a dlouhodobě v jednání učitel přisuzuje žákovi vyšší předpoklady, než jaké skutečně má, a očekává u něho výrazné zlepšení. Pod vedením učitele u žáka nastávají pozitivní změny v jeho jednání a myšlení, tj. mění svá očekávání k sobě, názor na své možnosti, více si věří, což vede ke zlepšení jeho výsledků, jeho sebepojetí – tzv. Galatea efekt. V případě opačného působení nastává tzv. Golem efekt – negativní sebesplňující předpověď učitele. Vzniká, když učitel přisuzuje dlouhodobě a systematicky žákovi v jednání nízké předpoklady, špatné výsledky, či dokonce zhoršení, často pod vlivem nepřiměřeného odhadu či zkreslení. Když žák pochopí, co si o něm učitel myslí, tak se snaží všem dokázat, že takový není. Po čase ale zjišťuje, že ať udělá cokoli, učitel si to vždy vyloží po svém, a tak rezignuje. Zaujímá negativní postoje k učení, zhoršuje se jeho výkon a sebepojetí (Mareše, 2013, s. 491-496). Výzkumy ukázaly, že změna výkonu u žáka nastává při výuce se silným pedagogickým řízením, a pozitivního směru nabývá tehdy, když učitel přijímá zodpovědnost za výsledky, kterých žáci dosahují (Brophy in Dvořák, 2005, s. 34). Důsledky učitelových očekávání se neobjevují u všech žáků, zejména však u těch, co:

- jsou citliví na učitelovo jednání;
- mají tendenci se poddat či přizpůsobit učitelovu očekávání;
- se liší svými vlastnostmi od průměru;
- se liší od průměru svými kontakty s učitelem, ať už je vyhledávají, nebo se jim vyhýbají (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 139).

⁷ V odborné literatuře se nachází někdy pod pojmem *sebesplňující proroctví*.

Naopak **žáci** k učitelům nemají taková markantní očekávání, jako oni k nim. Jejich očekávání vznikají pod vlivem vlastních zkušeností a působení rodičů, sourozenců, vrstevníků aj. R. Nash (in Langová, 1992, s. 62) zjišťoval, co dvanáctiletí žáci očekávají od pedagoga, dospěl k tomu, že chtějí učitele, který si udrží pořádek ve třídě, bude vzbuzovat respekt, vysvětlí nesrozumitelné učivo, bude mít jasné požadavky, vyučovat zajímavě, povede své žáky pevně a rozvážně a bude k nim projevovat pozitivní vztah. Dá se říci, že tyto aspekty se shodují s nároky na perfektního učitele. Žáci zkrátka chtějí, aby plnili požadavky, které jsou **žádoucí** k výkonu učitelskému povolání a **dodržovali** stanovená pravidla. Sami přiznávají, že všechny pokyny od učitele akceptují a zároveň i očekávají, že je bude učit a nutit k práci, protože to považují za „normální“. Jakékoliv změny, či odlišnosti totiž vnímají jako porušení pravidel a následně **odmítají** pracovat (Vágnerová, 2001, s. 238-247).

6.3.4 Realizace vztahu

Vztah učitele a žáka je **přirozeným důsledkem** jejich interakce. „*Vzájemný vztah má dialogickou podobu a přináší oběma stranám novou psychologickou zkušenost. Žák odvozuje tuto zkušenost z odrazu svého chování a výkonů v projevech učitele, z jeho verbálních komentářů i z jeho neverbálních reakcí. Žák reakce třídí, vyhodnocuje, interpretuje z hlediska příčin a důsledků a následně je buď přijímá, nebo odmítá. Stejně procesy probíhají u učitele ve vztahu k žákovi*“ (Dařílek a Kusák 2001, s. 116). O tom, jaké vztahy mezi učitelem a žákem budou panovat, rozhodují jen oni sami, ačkoliv první ten, kdo dává podnět k utvoření vztahu je učitel svým jednáním a přístupem – to on navozuje určitý typ mezilidských vztahů a celkovou atmosféru ve třídě (Helus a Hrabal, 1984, s. 67) bez ohledu na to, jací žáci tvoří třídu. Naopak žáci reagují na základě toho, jak učitele vnímají (Čapek, 2010, s. 56). Kvalita jejich vztahu významně ovlivňuje naplňování výchovně-vzdělávacích cílů, buď usnadňuje, nebo ztěžuje jejich dosažení a celkově určuje efektivitu pedagogického působení učitele (Dařílek a Kusák, 2001, s. 116). Rovněž působí i na řešení problémových situací, výchovné působení (zejména na žáky), osvojování (především správných) návyků a postojů jak v komunikaci, tak ve vztazích mezi žáky a žáků k učiteli (Čapek, 2010, s. 53).

6.3.4.1 Vznik vztahu

Mezi činitele ovlivňující vznik vztahu mezi učitelem a žákem patří značné množství **faktorů** – např. osobnostní vlastnosti žáka a učitele (viz kap. 1 Osobnost učitele a kap. 2 Osobnost žáka), věk, pohlaví, fyzická atraktivita, životní styl, vliv a výchova vlastní rodiny, vztah ke vzdělání, kulturní a estetické hodnoty (Dařílek a Kusák, 2001, s. 116-124). Dále i vzájemné **představy** učitele a žáka o tom druhém. Žák si vytváří představu o učiteli, o tom jaký by měl být, postupně na základě předchozích zkušeností, které už získal ve své roli žáka (Gillernová in Výrost a Slaměník, 1998, s. 279). Učitel si zase stanovuje „normalitu žáka“⁸ a dle toho vyhodnocuje a interpretuje chování jednotlivých žáků a nastane-li situace, že jejich chování se výrazně odchyluje od normy, tak přisuzuje těmto reakcím určité atributy, např. nedisciplinovaní žáci se stárou potřebou komunikovat (Navrátil a Mattioli, 2011, s. 88). Učitelova kritéria pro hodnocení chování

⁸ Termín „normalita žáka“ používá S. Navrátil a J. Mattioli ve své knize *Problémové chování dětí a mládeže* (2011). Označuje učitelova kritéria pro hodnocení chování žáků, která považuje za očekávané a přijatelné.

žáků jsou zcela subjektivní, a proto koncepce ideálního žáka může být založena na žákově pasivitě a submisivitě, nebo naopak na jeho aktivitě (Pelikán, 2007, s. 73).

Vznik vztahu více přibližuje za pomoci integrace verbálních a nonverbálních způsobů vyjadřování Fontana (2014, s. 279-291). Už jen vzájemné pohledy o účastnících prozrazují mnoho informací – vždyť učitel a žák tráví spolu značnou část hodin tím, že na sebe hledí. Z výrazů obličejů (např. učitel se může tvářit tázavě, zatímco třída na něj hledí pobaveně) usuzují, co ten druhý řekne dál, sdělují si různé myšlenky a city, pochopení, nebo nepochopení učiva, zájem, nudu, úzkost, nepřátelství, pobavenost, či řadu podobných věcí. Svoji úlohu hrají i gesta a vystupování, která mohou být nervózní, napjatá, neobratná, netrpělivá, uvolněná apod. Sociální informaci podává i styl oblečení, účes a u učitele dokonce i množství knih, listin a další věci, co nosí z hodiny do hodiny. Tím, že se navzájem pozorují, tak dostávají o sobě informace ovlivňující jejich vlastní chování. Úspěšný učitel si je vědom těchto aspektů v interakce a snaží se vysílat pouze správné signály zahrnující zejména přátelské postoje a odpovídající společenské chování k profesi. Všechny neverbální projevy jsou propojené s verbálními, a proto nelze opomenout i vliv povahy vzájemné komunikace mezi učitelem a žáky, jež se může skládat z příkazů, otázek, sdělování informací, vyjadřování pocitů a názorů atd. Učitel i žák navzájem od toho druhého odhadují, zda jsou s druhou stranou zúčastněných spokojeni, či zklamaní, zda mají mít důvody k obavám, zda o sobě mají dobré, nebo špatné mínění, co očekávají od sebe v budoucnu atd. Veškeré vzájemné usuzování o sobě se podílí na vzniku reakcí, tj. jestli působit a chovat se nadšeně, otráveně, přátelsky, nepřátelsky, depresivně atd. Reakce jednoho účastníka vždy ovlivňuje chování druhého. Na základě tohoto cyklu vzniká smýšlení učitele o žákovi a žákovo o učiteli.

6.3.4.2 Různé typy vztahů

Povahu **vzájemného vztahu** výlučně určuje komunikace mezi učitelem a žákem. Každá jejich komunikační akce se realizuje ve dvou rovinách, v obsahové a vztahové. V rovině obsahové dochází k předání poznatků, zatímco právě v té vztahové se ukazuje sociální chování a poskytují se informace o vztahu (Watzlawick a kol. in Šedová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 215). V rámci komunikace je důležité upozornit na skutečnost, že někteří **učitelé** si v průběhu své praxe vytváří určitý styl komunikace se žáky, uplatňující se ve všech paralelních třídách, v nichž vyučují, ačkoliv se tyto třídy od sebe značně odlišují (Lašek in Průcha, 2002a, s. 345). Stejně je tomu i u **žáků**, ti si v rámci konkrétní třídy vytváří svou zvláštní sociální „povahu“, která se projevuje zvláštními a různorodými postoji k učitelům, někdy přátelskými, jindy nepřátelskými a tím se odlišuje od ostatních tříd (Fontana, 2014, s. 275). Proto se setkáváme s tím, že učitelé často pojmenovávají třídy – např. dobrá třída, bezproblémová třída, pohodová třída, nebo zlá třída, problémová třída, třída s nepořádnými žáky (Petlák, 2006, s. 29).

Většina autorů zastává názor, že školní prostředí by se mělo vyznačovat pozitivně laděnými vztahy, kde všem (především žákům) poskytuje pocity emocionální spokojenosti a bezpečí bez obav z možného ponižování, výsměchu, diskriminace apod. (Kolář a Vališová, 2009, s. 145). Aby byly navozeny tyto pocity, mají se vytvářet mezi účastníky vyučovacího procesu **přátelské** a **vřelé** vztahy, v nichž si navzájem vyjadřují důvěru, podporu, jejich komunikace je upřímná, čestná, nestresující, bez přetvářky, zbavená ironie a sarkasmů s pozitivním, aktivizujícím a podněcujícím působením, která zlepšuje náladu, soudržnost, spokojenost, efektivnost výuky a dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Učitel v duchu kladných emocí rovněž žákům poskytuje zpětnou vazbu a upevňuje v nich vědomí, že nebude kritický k jejich nedostatkům (Čapek, 2010, s. 52-53). Tyto velmi **osobní** vztahy

se objevují při výuce u těch aktérů, kteří k sobě zaujímají kladné postoje, projevují si náklonnost, navzájem se nezraňují a nedráždí, zároveň oba školu vnímají jako místo učení a vyučování (Šed'ová in Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 293-243). „*Dobré vztahy mezi učitelem a žákem pozitivně ovlivňují žákovské výsledky a snižují výskyt negativních forem chování*“ (Šed'ová, 2015, s. 33).

Výsledkem pozitivního působení jsou dobré vztahy doprovázené vzájemnou spoluprací, **pomocí**, tj. ochotou přijímat a dávat pomoc. Učitel vystupuje jako ten – už z hlediska své profese – kdo má rozhodně pomáhat žákům, naopak žákova ochota pomoc je podmíněna atmosférou, kterou pedagog vytváří při výuce. Pokud pedagog vytváří pozitivně laděnou atmosféru, lze tam očekávat i žákovu ochotu pomoc učiteli (Kolář a Vališová, 2009, s. 145-151). Vytvoření těchto **vřelých** vztahů je spojeno s přirozenou autoritou učitele, který jeví skutečný **zájem** o své žáky, nikoli jen **předstíraný**, neboť ten může být zdrojem negativních pocitů ovlivňující negativně atmosféru ve třídě, např. v důsledku toho, že si pedagog zvolil učitelské povolání, protože mu studijní výsledky nedovolily věnovat se jinému oboru (Dařílek a Kusák, 2001, s. 123). Někdy učitel, aby navázal vztah se žákem, se mu snaží vlichotit tím, že např. napodobuje jeho mluvu a způsoby chování. Tím, že **předstírá** někoho, kým není, tak působí neupřímně a u žáka vzbuzuje pocity, že si nedokáže získat jeho důvěru a respekt. Úctu a obdiv si totiž získá ten, co si je jistý ve svém chování ve spojitosti se svým postavením (Fontana, 2014, s. 289). I u žáka může fungovat zájem o učitele dvojitým způsobem. Buď se ochotně podřizuje učitelově vůli a přijímá od něho informace, nebo může jen navenek **předstírat** své podřízení a zájem, ačkoliv dál pochybuje o jeho nadřazeném postavení, schopnostech, dovednostech (Dařílek a Kusák, 2001, s. 117). **Předstíraný zájem** vyjadřuje žák s utilitaristickým přístupem k učení, který využívá svou vychytralost a vypočítavost, aby se učiteli zalíbil, přizpůsoboval se jeho podmínkám, odhaloval a ve svůj prospěch využíval jeho kladné stránky, např. za dosažením lepších výsledků (Solarová in Škoda, Doulik, 2011, s. 53-54).

Přátelskou povahu vztahů vyznačující se **vzájemnou pomocí** utváří pedagog, který bývá vnímán žáky jako „dobrý“ učitel, naopak „špatný“ učitel je charakteristický tím, že si od nich udržuje značný **odstup**, nedokáže získat, zaujmout a přitáhnout si k sobě děti, a proto i oni k němu zachovávají určitý **odstup** (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 95). „Špatný“ učitel bývá i popisován jako ten, jenž sarkasticky a arogantně komentuje jakékoliv žákovské projevy, **úmyslně** uráží, pomlouvá, zesměšňuje, **ztrapňuje**, zastrahuje, napomíná, kárá, křičí, neresppektuje žákovy potřeby apod. (Petlák, 2006, s. 66). Toto nevhodné chování může být u učitele uvědomované za účelem poškodit žáka, nebo neuvědomované, ale tak či onak vždy s negativními důsledky pro toho, k němuž je směřováno (Thweattová a McCroskey in Mareš, 2013b, s. 11). Používá ho často proti těm, co zlobí, ruší, vykřikují, neplní pokyny, ale i těm, co mívají pořád nějaké otázky a připomínky (Mareš, 2013a, s. 487-488). Příčiny takového chování nejsou jen na straně učitele. Někdy se ve třídě nachází dítě (či děti), kteří soustavně porušují normy správného chování bez ohledu na to, kdo je učí, zda mají rády předměty, nebo způsoby, jakými se vedou výuky. Tito žáci touží po pozornosti, a i když od učitele získávají tu hněvivou, jsou spokojeni, protože mají aspoň nějakou, neboť např. v jejich rodinném prostředí nedostávají žádnou. Jiný případ představují ti, co vycítí, že jsou ve třídě neoblíbení, pak tím, že jsou k učiteli drzí a **úmyslně** ho chtějí zesměšnit či **ztrapnit**, ukazují, jak jsou „tvrdí“ a „odvážní“ (Fontana, 2014, s. 339-341). Většinou však toto potupné agresivní chování směřované k učitelům vzniká u žáků z nudy, kterou lze chápat jako reakci na neuspokojení svých poznávacích potřeb a potřeb aktivity, a proto se nudí dobří i špatní žáci – viz kap. 5.2 Humor a vtip – část o žákovském subverzivním humoru (Szachtová in Prunner, 2003, s. 68). Jiný pohled na tento typ vzájemně urážlivého vztahu zprostředkovává Šed'ová (in Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 253-256) pod označením „tahanice“, kdy žák s učitelem soupeří o to, kdo získá moc ve třídě. Žák je

ten, co se chce bavit, až jeho chování nabývá podobu úmyslného rebelování, jehož prostřednictvím učitel sděluje svůj záporný vztah k němu. Pedagog i přes žákův odpor se snaží vyučovat a předávat poznatky, současně věří, že pomocí urážlivého napomínání a kárání, samozřejmě za použití i dalších kázeňských opatření (např. poznámky do žakovské knížky) nastane u žáka žádoucí chování (Lewis a Riley in Mareš, 2013b, s. 14). Existují však jiné způsoby, jak může odstranit žakovské rušivé chování, ty ukazuje např. Fontana v knize *Psychologie ve školní praxi* (2014, s. 339-360).

Mezi těmito přátelsky a nepřátelsky vymezenými vztahy se nacházejí ty, co jsou nevyhraněné, definované pouze plněním rolí učitele a žáka – „já jsem tvůj učitel, ty jsi můj žák a musíš se řídit mými pravidly“ (Crowl, Kaminsky, a Podell, 1997, s. 339). Neutrální vztahy, v jejichž rámci se pedagog ani žák vůči druhému skoro vůbec **neprojevuje**, popisuje Šed'ová (in Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 244-249) pod názvem „přesilovka“, kdy učitel prezentuje učivo se snahou zapojit své žáky do výuky, zatímco žáci chtějí jen překonat hodinu bez vynaloženého úsilí a bez problémů s vyučujícím, a tak plní jeho pokyny, aby neupoutali jeho pozornost, ale jinak jsou velmi pasivní ve výuce. Konstelace těchto vztahů se ve školním prostředí objevuje nejčastěji, neboť učitelé mnohdy nedisponují charizmatem, které by žáky zaujalo, a zároveň se domnívají, že udržení řádu a kázně ve třídě je nezbytnou podmínkou k zajištění efektivní výuky. Proto se přiklání k tradičním výukovým postupům a lpí na dodržování pravidel, např. komunikačních, protože pomocí těchto postupů udrží „pořádek“ ve třídě. Naproti tomu žáci nejsou aktivní, plní požadavky, a tak učitel vůči nim může uplatnit své dominantní postavení (Šed'ová in Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 259).

Charakterizovat vztahy mezi učitelem a žákem je velmi složité, též i značně problematické. Každý učitel je jiný, liší se od jiných pedagogů ve způsobu, jak komunikuje se žáky a zachází s třídou, a právě proto vznikají různé typy vztahů (Mareš, 2013a, s. 14). Ve školní třídě plně odlišných žáků se často setkáváme s tím, že konkrétní učitel jednoho žáka „nic nenaučí“, pro druhého je zase tím nejlepším učitelem (Škoda a Doulik, 2011, s. 46). Jednotlivé vztahy mezi učitelem a žáky se mohou v rámci výuky různě **měnit** v důsledku neustále měnících se okolností a podmínek při výuce. Kyriacou (Gillernová a Šírová in Gillernová a Krejčová, 2012, s. 55) tvrdí, že učitel během jedné vyučovací hodiny vstupuje do řady interakcí s dětmi, od očního kontaktu až po kázeňské incidenty. Zároveň i chování žáků ke konkrétnímu pedagogovi může být značně různorodé v závislosti na jeho povaze, což jsme popsali v kap. 6.3.1.2 Žákovo jednání. Přestože se vztahy mohou proměňovat v rámci jedné vyučovací hodiny, tak v relativně delším časovém období vykazují jejich vzájemný vztah značnou stabilitu, protože se váže k typickému chování učitele a žáka, a tak lze říci, zda mezi nimi převažují spíše neutrální, kladné, nebo záporné emoce (Šed'ová in Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 259).

6.3.5 Spravedlivost

Řada lidí, odborníků, učitelů, žáků se domnívá, že škola má být místo, které se bude vyznačovat spravedlivostí. Té by mělo být dosaženo jak v rovině **hodnocení žakovských výkonů**, tak v rovině **vztahové** mezi učitelem a žákem. Způsoby, jakými se projevuje spravedlivost, popř. nespravedlivost, značně ovlivňuje vytvoření příznivé, nebo nepříznivé laděné atmosféry při výuce (Čapek, 2010, s. 58).

6.3.5.1 Spravedlivost v hodnocení žákovských výkonů

Čapek (2010, s. 58) o spravedlivosti v hodnocení žákovských výkonů říká následující: „*Tento požadavek je však v oblasti hodnocení žákovských výkonů a produktů zcela nesplnitelný. Snaha být spravedlivý je dokonce škodlivá, protože nám neumožňuje vytěžit z hodnocení to, co by pro žáky bylo nejlepší. Jeho pomocí přece nemusíme jen nelítostně posuzovat kvalitu žákovských výkonů, ale měli bychom spíše motivovat, povzbuzovat, odměňovat a regulovat*“. U **žáků** je však požadavek, aby byli všichni hodnoceni podle **stejných kritérií** (Vágnerová, 2001, s. 247), a tak se ve škole setkáváme s chováním, kdy se žáci navzájem hlídají, srovnávají a zdůrazňují např., že ten by měl mít jedničku, ale jiný zase ne („jedna jednička není jako druhá“). Hodnocení se často odvíjí od třídního průměru, a proto nadprůměrné výkony jsou chváleny a podprůměrné čeká kárání bez ohledu na vynaloženou snahu, a to působí někdy nespravedlivě (Čapek, 2010, s. 58-59).

Spravedlivého přístupu by se mohlo dosáhnout tím, že by učitel hodnotil každého žáka individuálně podle jeho schopností a dovedností, s ohledem na jeho zlepšování, či zhoršování, avšak takové klasifikování v běžných školách, kde jeden učitel vyučuje několik tříd najednou, by bylo velmi náročné (Čapek, 2010, s. 58-59). Tento názor sdílí i Kolář a Šikulová (2009, s. 99), neboť jen komplexní hodnocení může postihnout celou žákovu osobnost. Navíc tvrdí, že žáci, a někdy i učitelé, ztotožňují spravedlivé hodnocení s objektivním hodnocením, ale dle nich by mělo mít hodnocení vždy příměs subjektivity. Díváme-li se na žáka, který se spoluúčastní svého formování, pak se pro něho stává určitým typem zpětné vazby. Hodnocení ukazuje dosažení stupně zvládnutí určité činnosti, ale i skutečnosti, které ještě dostatečně nezvládl a k nimž má směřovat svou aktivitu. „*Otázka spravedlivého hodnocení je otázkou, jaký existuje poměr mezi hodnocením objektivním a subjektivním*“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 99). Učitel by měl rovněž žákovi poskytnout takové hodnocení, aby mu pomohlo v rozvoji jeho osobnosti. I zde se objevuje problém v závislosti na tom, jaký učitel právě hodnotí. Žák s vážností přijme hodnocení od učitele s vysokou úrovní přirozené autority, jedině to bude mít možný efekt na jeho další učební činnosti (Kolář a Šikulová, 2009, s. 100).

Školní prostředí je však místo, kde se objevují ze strany **učitele** různé způsoby hodnocení. Existuje několik typů, forem a metod hodnocení, přičemž každé hodnocení má svůj smysl v edukačním prostředí. Zde uvádíme typologii učitelského hodnocení žáka podle Slavíka (in Sedláčková, 2009, s. 53-54):

- Hodnocení **sumativní** nebo **formativní**. Sumativní hodnocení umožňuje učiteli získat celkový přehled o žákových schopnostech tím, že je kategorizován podle svých dosahovaných výkonů v rámci určité posuzované skupiny. Příkladem tohoto hodnocení jsou přijímací zkoušky, desetiminutovky. Naproti tomu formativní hodnocení využívá učitel i žák. Učitel jeho prostřednictvím řídí žákovo vzdělání, zatímco žákovi poskytuje zpětnou vazbu o tom, že se dá jeho výkon zlepšit. Nejčastěji se realizuje rozhovorem nad průběhem práce, formou diagnostických testů, známkováním apod.
- Hodnocení **normativní** nebo **kriteriální**. Normativní představuje hodnocení, kde je stanovena určitá norma vůči určité skupině žáků a výkon jedince se poměruje s výkony ostatních, přičemž všichni plní stejný úkol. Jde o tzv. zkoušku relativního výkonu. Kriteriální zase prezentuje hodnocení, kdy se stanovuje kritérium pro splnění úkolu, přičemž se nepřihlíží na to, zda byl daný úkol splněn lépe, či hůře ve srovnání s ostatními. Jedná se o tzv. zkoušku absolutního výkonu.
- Hodnocení podle **sociální** nebo **individuální** normy. Sociální norma znamená porovnávání výkonů žáků mezi sebou v určitém časovém období a pro žáky to bývá

psychicky náročné, protože se v něm odráží sociální vztahy (např. úzkost ze ztráty prestiže, obavy z přiřčené pozice). U individuální normy se výkon žáka srovnává se sebou samým, učitel sleduje a hodnotí jeho výkony v rozdílných časech, pro žáka je to méně psychicky náročné.

Dle slov Sedláčkové (2009, s. 52-53) připomínáme, že **školní hodnocení** je činnost, která může žákovi hodně **pomoci**, ale i **ublížit**. Velkou měrou ovlivňuje jeho sebehodnocení. Žák si zvyšuje své sebehodnocení např. poznáním toho, že dobré výkony poskytují vnitřní uspokojení, rovněž i získání kladného hodnocení od druhých (učitelů, rodičů aj.). V opačném případě si může vytvořit tzv. komplex méněcennosti – ten nastává tehdy, pokud jsou jeho výkony doprovázeny posměšky, tresty, výčitkami nejen ze strany pedagogů, ale i celé rodiny. Nejčastěji vzniká z důvodu srovnávání s úspěšnějšími a nadanějšími dětmi. Pocit méněcennosti se stává součástí žákova postoje ke škole a negativně ovlivňuje jeho úsilí na dosažení dobrých výsledků, někdy vrcholí až jeho rezignací na celý proces učení. Jednoznačně se dá konstatovat, že hodnocení ve škole značně působí na žákovské výkony.

6.3.5.2 Spravedlivost ve vztahu učitele a žáka

Nejčastější příčinou problémů, které vznikají mezi učitelem a žákem, vzniká z „touhy“ po spravedlivosti (Čapek, 2010, s. 58). **Žák** jednoznačně vyžaduje spravedlivého učitele, který přijímá a hodnotí všechny žáky rovnocenně. Měl by uplatňovat **spravedlivý přístup** ke všem žákům, tj. aby neměl své oblíbence a neposuzoval každého jinak. Lpí na rigidním dodržování pravidel, což pro něj představuje spravedlnost, neboť se nachází v období dospívání, kdy už se nechce podřizovat autoritě a touží po rovnoprávnosti (viz kap. 3.2.2 Role žáka na 2. stupni základní školy a nižším stupni víceletého gymnázia). Tato tendence je silnější, když funguje jako obranný mechanismus, např. v situaci, kdy učitel nadměrně zdůrazňuje jeho nedostatky (Vágnerová, 2001, s. 247). Žák si pak stěžuje na nespravedlnost, stejně jako žáci, kteří jsou etiketováni, zejména negativním směrem. Nespravedlnost není směřována jen k učiteli, ale též k jeho favorizovaným žákům formou výtek o „nadržování“. Žáci nesou velmi nelibě veškeré formy nespravedlnosti ze strany učitele, někteří jedinci zažívají dokonce i frustraci, když nepatří např. mezi učitelovy favority (Helus, 2006, s. 234-235).

Podíváme-li se na **učitele**, tak i oni sami přiznávají, že chtějí ke všem žákům **přístupovat stejně**, tzn. hodnotit stejným způsobem, oceňovat u všech jejich studijního úsilí, a vytvářet pro všechny **rovnocenné příležitosti**, neboť každý jedinec si zaslouží spravedlivý díl pozornosti bez ohledu na pohlaví, sociální status, prospěch apod. „*Málokterý učitel chce dávat nestejně příležitosti, přesto to většina z nich dělá*“ (Petty, 2002, s. 71). Důvodem je fakt, že všichni jedinci a jejich potřeby se liší, a tudíž se k nim musí přístupovat různě. Mnohdy nesmělí žáci potřebují více pomoci a průrazní méně (Petty, 2002, s. 71). I zde se však objevují různé problémy – kupříkladu když učitel svým přístupem a hodnocením může u žáka ovlivňovat jeho pozitivní, nebo negativní sebehodnocení, o kterém jsme psali v kap. 4.3 Sebepojetí žáka a v kap. 6.3.5.1 Hodnocení žákovských výkonů.

Kromě požadavku na spravedlivý přístup učitele a na potřebu učitele přístupovat ke všem žákům stejně, lze u obou zachytit i to, že dokážou na druhém spravedlivě oceňovat žádoucí **chování a vlastnosti** – viz kap. 6.3.3 Osobní preference.

6.4 Kompetence

„Kompetence je pojem, který se snaží postihnout, že cílem vzdělávání není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilosti potřebných pro život nebo výkon povolání“ (Kosíková, 2011, s. 30). Pro **učitele** kompetence představují soubor profesních dovedností a dispozic, které by měl ovládat, aby zajistil efektivnost svého povolání. Učitelská profese zahrnuje sedm oblastí v rámci kompetencí:

- **Předmětová** představuje učitelovy osvojené znalosti ze svého aprobačního oboru v takovém rozsahu a hloubce, které odpovídají potřebám žáků. Dokáže transformovat poznatky z vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, integrovat mezioborové poznatky a přizpůsobit poznávání svého oboru myšlení žáků.
- **Didaktická/psychodidaktická** zahrnuje ovládání strategií vyučování a učení v teoretické a praktické rovině, využívání vyučovacích prostředků, používání hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků, znalost vzdělávacích programů a tvorbu školního vzdělávacího programu.
- **Pedagogická** umožňuje orientovat se v procesu výchovy a vzdělání, pedagog má znalosti o žácích, čímž je schopen podporovat jejich rozvoj.
- **Diagnostická a intervenční** zprostředkovává učitelům schopnost zajistit ve třídě kázeň, řešit výchovné problémy, diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, pracovat s nadanými žáky i se žáky se specifickými poruchami učení, sociálně patologické projevy žáků, přičemž zná jejich prevence a nápravy.
- **Sociální, psychosociální a komunikativní** spočívá v tom, že učitel uplatňuje efektivní způsoby komunikace a spolupráce, utváří příznivé klima ve třídě prostřednictvím vztahů se žáky, je schopen řešit sociální situace ve třídě, analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků.
- **Manažerská a normativní** obsahuje znalosti o zákonech a normách učitelské profese, orientaci ve vzdělávací politice, rovněž i schopnosti ovládat administrativní agendu, organizovat práci žáků, řídit jejich vzdělání a mimovýukové aktivity, podílet se na utváření projektů.
- **Profesně a osobnostně kultivující** zahrnují vědomostní a kulturní rozhled, schopnost formovat postoje a hodnotové orientace žáků, reflektovat potřeby a zájmy žáků ve své pedagogické práci a celé své vlastní pedagogické působení, ovládat zásady profesní etiky, spolupracovat s kolegy (Vašutová, 2007, s. 28-37).

V **žakovském pojetí** kompetence znamenají souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, který si má žák osvojit, protože jsou důležité pro jeho osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti, aby mohl dosáhnout spokojeného a úspěšného života. Cílem a smyslem vzdělávání, rovněž i úkolem pro učitele, je vybavit všechny žáky klíčovými **kompetencemi** formulovanými v rámcových vzdělávacích programech. Mají být rozvíjeny prostřednictvím konkrétního obsahu při vyučování (Kolář a Šikulová, 2009, s. 121-122). Žáci si mají osvojit těchto sedm kompetencí:

- **k učení**, která poskytuje žákovi schopnost vybírat vhodné způsoby, metody a strategie učení, organizovat, plánovat a řídit si své učení, vyhledávat, třdit, chápat a propojovat jednotlivé informace;
- **sociální a personální** přispívající k tomu, že žák dokáže debatovat, spolupracovat s druhými, oceňovat zkušenosti jiných, respektovat názory ostatních, čerpat poučení z toho, co si druzí myslí, dělají a říkají;

- **k řešení problémů**, jež žákovi předkládá snahu řešit problémy samostatně a volit vhodné způsoby řešení, ověřovat si správnost svých řešení a aplikovat je na podobné problémové situace;
- **pracovní**, která vede žáka k bezpečnému používání materiálů, nástrojů a vybavení, dodržování pravidel, plnění povinností a závazků, ke schopnosti adaptovat se na různé pracovní podmínky, požádat o pomoc;
- **komunikativní** přinášející žákovi schopnost formulovat své myšlenky a názory logicky, výstižně, souvisle v písemném i ústním projevu, naslouchat druhým, porozumět jim a vhodně na ně reagovat, zapojovat se do diskuse, obhajovat svůj názor, argumentovat;
- **občanskou**, tzn. uvědomovat si svá práva a povinnosti, osvojit si základní společenské normy, zaujímat odpovědný vztah k práci, k přírodě, kultuře (Bělecký, 2007, s. 20-61).

Ačkoliv žák i učitel disponují mnoha kompetencemi, v práci se zaměřujeme jen na následující kompetence (tzv. sledované oblasti):

- organizační kompetence;
- nápomocnost;
- způsobilost.

6.4.1 Organizační kompetence

Již několikrát bylo v této práci zmíněno, že **učitel** je tvůrce vyučovacího procesu, a proto má mít dobré **organizační kompetence** tj. schopnost plánovat, řídit výuku, práci žáků apod. Ty vyjadřuje prostřednictvím svého vyučovacího stylu, tzn. postupu, kterým reguluje vyučování, učení u žáků a celkovou činnost třídy. Odvíjí se od jeho osobnosti, přípravy na povolání, pedagogických zkušeností bez závislosti na probíraném učivu (Mareš, 2013a, s. 467). Literatura popisuje vyučovací styly různorodě. Příklad konkrétního dělení už jsme uvedli v kap. 2.3.1 Motivace k učitelskému povolání podle Caselmana na logotropa a paidotropa. Další typologii vyučovacího stylu učitele popisuje Fenstermacher a Soltis (2008, s. 23-71), kteří vymezují manažerský (exekutivní) styl, ve kterém je učitel manažerem výuky, facilitační styl, kde se učitel stává průvodcem „ve světě poznatků“ a zdůrazňuje propojení žakových znalostí a zkušeností s nově získanými ze školy, a liberální (pragmatický) styl, ve kterém pedagog aplikuje znalosti a dovednosti do praktického života za účelem rozvíjet osobnost žáka. Jiné uvádějí Škoda a Doulík v knize *Psychodidaktika* (2011, s. 68-72), kde se nachází např. dělení dle Witkina na globální (empatický vůči žákům) a analytický (zaměřený na výkon žáka) vyučovací styl. Hadj-Moussová (2012, s. 36-39) nabízí pohled na učitelovy organizační kompetence ve směru stylu výchovného působení na autoritářský (vyžaduje podřízení žáků), liberální (žákům poskytuje značnou volnost) a demokratický (respektuje a spolupracuje se žáky).

Pod učitelovým vedením si **žák** postupně osvojuje takové **kompetence**, aby se stal **samostatným** a **schopným** jedincem, který dokáže správně a jasně myslet, uvažovat, chápat pojmy, vyjádřit své názory, ovládat různé dovednosti a postupy, samostatně pracovat, řídit své učení atd. (Fontana, 2014, s. 88-89). Žák sám potřebuje cítit, že je schopný a samostatný, jedině tak může dosahovat dobrých výsledků a být úspěšným – viz kap. 6.4.3 Způsobilost. Pokud by ho učitel udržoval v domnění, že je nesamostatný, např. stálým kontrolováním jeho práce, posměchem, nepřiměřenými požadavky na výkon (bez ohledu na jeho schopnosti) nebo ochraňováním před různými obtížemi, negativně by ovlivňoval jeho

sebevědomí. Utrvuje v něm pocit, že není schopen dosáhnout úspěchu, získat uznání druhých atd. (Čáp, 1993, s. 128). Hrabal (in Helus a Hrabal, 1984, s. 108) uvádí, že učitel se tak může dostávat do sporů se žáky, neboť nerespektuje jejich potřebu získat autonomii jako přirozený důsledek jejich vývoje. Žák svou samostatnost a schopnost projevuje tím, že si vytváří svůj vlastní styl učení, tj. způsob, jakým se učí, kterým prozrazuje, co preferuje při učení, jaké poznatky atd. (Čábalová, 2011, s. 149). Vytvoření konkrétního stylu učení se váže ke kognitivnímu stylu, tzn. způsobu, jakým získává, přijímá, zpracovává a používá informace, samozřejmě pod vlivem studijní motivace a studijních záměrů, autoregulačních mechanismů a sociálního prostředí, kde žije. Kognitivní styl určitého jedince se liší od ostatních kvalitou, strukturou pružností i způsobem aplikace a zvládnutím učebních úkolů během školní docházky atd. (Dvořáková in Kalhous a Obst, 2002, s. 209) a může se měnit pod vlivem výchovy a sebevýchovy (Škoda a Doulik, 2011, s. 45). Existují různé styly učení, jejichž charakteristiky zpracovali Škoda a Doulik v knize pod názvem *Psychodidaktika* (2011, s. 48-59). Další typologii podává Mareš (1998, s. 38-40), který interpretuje model D. Newbleho a N. J. Entwistle podle motivace, cílů a výsledků v učení na povrchový (reprodukování informací bez porozumění, aby se žák vyhnul neúspěchu), utilitaristický (snaha dosáhnout co nejlepších výsledků za využití jakékoliv strategie, např. odhalit slabé stránky učitele a využít je ve svůj prospěch) a hloubkový (skutečný zájem o učivo, o pochopení jeho podstaty a souvislostí).

6.4.2 Nápomocnost

Ve škole učitel nemá vystupovat pouze jako ten, co předává znalosti. Je to také člověk, který má žákům radit a pomáhat v nejen osvojení správných dovedností (např. spisovnosti v kap. 6.1 Verbální korektnost), ale rovněž poskytovat pomoc a radu, pokud o to požádají, jak jsme zmiňovali v kap. 5.2 Struktura interakce učitele a žáka. Rovněž nelze opomenout, že schopnost pomáhat patří mezi kompetence učitele, které by měl ovládat a zároveň mezi vlastnosti „dobrého“ učitele. Entwistle (in Fontana, 2014, s. 159) říká, že učitel má být žákům stále nápomocný, kupříkladu tím, že jim ozřejmuje způsoby myšlení a učení, k překonávání obtíží, ke sledování svých pokroků. Na to poukazují i obecné záměry v závazných dokumentech vztahující se ke vzdělávání (např. Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání) – učitel má např. pomáhat žákovi rozvíjet jeho zvědavost, schopnost argumentovat, usilovat o zvládnutí úkolů, získávat znalosti a dovednosti, porozumět světu, v němž žije (Fontana, 2014, s. 164). U pedagoga učit tyto sociální dovednosti patří do náplně jeho povolání – viz kap. 6.3.1.1 Učitelovo jednání. Zároveň by se žáci měli pod vlivem učení a vedením učitele naučit požádat o pomoc, samozřejmě za použití přijatelných způsobů (Fontana, 2014, s. 164).

Ochotu dávat a přijímat pomoc a rady mezi učitelem a žákem lze často spatřit pouze v takové atmosféře, kde vzájemně spolupracují, chovají k sobě kladné postoje a panují mezi nimi pozitivní emoce, jak jsme uvedli v kap. 6.3.4.2 Různé typy vztahů. Někdy se se žádostí o pomoc objevují problémy, např. když učitel vyhodnotí žákovu žádost o pomoc tak, že ji ve skutečnosti nepotřebuje, nebo v případě, kdy žák stále učiteli nabízí, že mu s něčím pomůže. V těchto situacích učitel často interpretuje jeho prosby jako rušivé chování, zatímco žák mnohdy za tímto počínáním skrývá to, že potřebuje skutečnou pomoc. Dobrý učitel by měl tyto žákovy prosby vždy „prokouknout“ (Fontana, 2014, s. 341).

6.4.3 Způsobilost

Ve školním prostředí se často objevuje pojem „**způsobilost**“. V **učitelském pojetí** zahrnuje jednak odbornou způsobilost získanou studiem, jednak osobnostní vlastnosti k výkonu činnosti učitele (Průcha, 2002b, s. 31-32). V rámci této práce se zaměřujeme pouze na učitelovu **odbornost**, tj. na „*soubor a propojenost akademických vědomostí a dovedností pro výkon učitelské profese*“ (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 63). Pedagog by měl před žáky vystupovat a jevit se jako odborník, který dokonale zná a ovládá svůj obor. S tím souvisí i potřeba stále sledovat vývoj svého oboru a ve své praxi aktualizovat učivo prostřednictvím svého sebevzdělání (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 39). Dnes si učitelé zvyšují svou odbornost, kromě studia z vlastního zájmu, především absolvováním různých kurzů a rekvalifikací. Takové kurzy a rekvalifikace v oblasti vzdělání nabízí např. organizace s názvem Centrum vzdělání všem nebo programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), jejichž realizaci zajišťuje Národní institut pro další vzdělávání z pověření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Odbornost učitele je rovněž jedna z vlastností, která ovlivňuje postoj žáků k vyučujícím (Čáp, 1993, s. 326).

U **žáka** se jeho **způsobilost** ukazuje prostřednictvím **školní úspěšnosti**. Různí autoři nabízí její odlišná pojetí, avšak v práci ji vymezujeme jako školní zdatnost, která ukazuje do jaké míry je žák úspěšný v naplňování požadavků školy (Helus in Kosíková, 2011, s. 151). Kosíková (2011, s. 152-155) tvrdí, že interpretovat školní úspěšnost je velmi složité. Promítá se do ní řada atributů – např. žákův zájem o konkrétní předmět, povaha konkrétního učitele, podle něhož je posuzována, vztah k učiteli. Dosahování úspěšnosti ve škole je u žáka též spojeno s uspokojováním jeho potřeb⁹:

- **poznávacích** (potřeba nových podnětů, potřeba významu, smyslu, chápání a porozumění světu);
- **sociálních** (potřeba patřit do určité skupiny osob, potřeba vytvořit si obraz o sobě samém, potřeba uznání);
- **výkonových** (potřeba úspěchu k získání uznání ostatních, potřeba dobrého výkonu k zajištění vnitřního uspokojení, potřeba vyhnout se neúspěchu) (Hadj-Moussová, 2012, s. 27-28).

Chce-li žák podat dobrý výkon a **usilovat o dobré výsledky**, nejvíce ho ovlivňují jeho vlastní výkonové potřeby. Intenzita uspokojování těchto potřeb úzce souvisí s jeho sebehodnocením, neboť se v něm odráží to, jaké nároky jsou na dítě kladeny ze strany rodičů a učitelů, také i to, jak se k němu chovají – např. zda vůči němu vyjadřují záporný, nebo kladný emoční vztah (např. používají tresty, anebo spíše pochvaly a povzbuzení). „*V této souvislosti je dobré si uvědomit, že neúspěšní žáci, zejména ti, kteří jsou neprospívající dlouhodobě, mají motivaci čím dál nižší a potřeba úspěšného výkonu se přestane projevovat. Úspěch je velmi silná motivace, proto by měl učitel ve vyučovací hodině pracovat tak, aby byl umožněn úspěch i pro slabší žáky*“ (Szachtová in Prunner, 2003, s. 71). Má vytvářet situace, které by motivovaly žáky k činnosti a zároveň formovaly jejich osobnosti prostřednictvím rozvíjení jejich zkušeností (Kosíková, 2011, s. 70). Současně by se měl vyhýbat jakýmkoliv projevům, jež by je mohly odrazovat od podávání dobrých výkonů – např. srovnávání žáka s vyspělejšími a úspěšnějšími dětmi, posmívání se žakovým nedostatkům a nezdarům, stanovení nepřiměřeně vysokých požadavků bez ohledu na žakovy schopnosti (Čáp, 1993, s. 128) – neboť všechny negativní projevy ovlivňují školní hodnocení, podle kterého se právě často posuzuje školní úspěšnost (Kosíková, 2011, s. 154).

⁹ Potřeba je z psychologického hlediska definována jako subjektivní pocíťování nedostatku, popř. přebytku, která bývá hodně silný motivem ve vyučovacím procesu (Szachtová in Prunner, 2003, s. 69).

Rovněž se na snaze získat dobré výsledky podílí i **žákova vlastní motivace k učení**, ta může být vnitřní a vnější. **Vnitřní** motivace se u žáka projevuje mírou, s jakou se zapojuje do činnosti, aby uspokojil svou zvědavost a zájem, získal další schopnosti a dovednosti při plnění požadavků. Učební činnosti se pro něho stávají podnětem k vyvíjení vlastního úsilí (Kyriacau, 2012, s. 82). Tím, že se snaží hlouběji porozumět učivu, se zlepšuje i jeho výkon. U žáka s **vnější** motivací je tomu naopak. Dochází u něho k dobrým výsledkům pod vlivem získání nějaké vnější odměny (např. pochvaly, úcty, obdivu), nebo za účelem vyhnutí se trestu. O porozumění usiluje jen natolik, aby zvládl zkoušení a dosáhl maximálního úspěchu s vynaložením minimálního úsilí (Obst in Kalhous a Obst, 2002, s. 370). Mnozí žáci mají vnitřní i vnější motivaci k zapojení do nějakého úkolu, např. žák se učí matematiku, protože se mu líbí a zároveň chce dosahovat dobrých výkonů (Kyriacau, 2012, s. 83). Ve školním prostředí se však objevuje často i žák **nemotivovaný**. Staví se odmítavě ke školní práci, opisuje, vyhýbá se učebním činnostem a úlohám. Je nutné u něho motivaci navozovat, obzvláště v situacích, když se po něm žádá vykonání něčeho, v čemž nespátřuje prostor pro osobní iniciativu se šancí na úspěch. Tehdy vhodné motivační podněty musí přicházet jen od učitele, který je přesvědčen, že každé dítě je schopné učit se, rozvíjet se, zlepšovat se a stát se úspěšným nejen ve škole, ale i v pozdějším životě. Obvykle žákovi doporučuje zaměřit se na úkol, nikoli na riziko neúspěchu, naučit ho při neúspěchu hledat chyby a připomínat mu, že patří k učení a neukazují jeho neschopnost, nebo nepřičítat neúspěch vlastní „hlouposti“, nedostatku schopností, ale spíše třeba malému úsilí, špatné strategii či nedostatku informací (Obst in Kalhous a Obst, 2002, s. 371-372).

7 VÝZKUM

7.1 Úvodní charakteristika výzkumu

Předmětem této práce bylo prozkoumat vztah mezi učitelem a žákem na základě vzájemných pohledů, které mají žáci k sobě a ke svým učitelům a učitelé k sobě a ke svým žákům. Aby byly tyto aspekty prozkoumány co nejnezaujatěji, zvolil se kvantitativní výzkumný design za použití dotazníkového šetření, resp. dvou sad párových dotazníků. Každá sada zahrnovala dvě základní roviny vnímání ve vztahu mezi učiteli a žáky:

- rovinu **reflexe** – vnímání situace z pozice pozorovatele interakce (učitelé hodnotí žáky, žáci hodnotí učitele – obě skupiny jsou v pozici pozorovatele);
- rovinu **sebereflexe** – vnímání sebe z pozice aktéra interakce (učitelé a žáci hodnotí své chování z pozice aktérů interakce).

V návaznosti na tyto roviny vnímání u obou účastníků výuky se vytvořily čtyři typy dotazníků, v rovině reflexe a sebereflexe pro žáka a učitele. Všechny varianty dotazníků v sobě zahrnovaly otázky, které prezentovaly vymezené tzv. **sledované oblasti**, na jejichž základě se charakterizovalo vzájemné vnímání učitelů a žáků (např. otázky ze sledované oblasti „spisovnost“: žakovská reflexe – *Mluví pan učitel / paní učitelka v hodinách spisovně?*; učitelská reflexe – *Mluví žáci této třídy v hodinách spisovně?*; žakovská sebereflexe – *Mluvíš s panem učitelem / paní učitelkou v hodinách spisovně?*; učitelská sebereflexe – *Mluvíte se žáky této třídy v hodinách spisovně?*). Níže uvedená tab. 7.1 stručně zobrazuje vybrané sledované oblasti v kontextu rozčlenění do stanovených dimenzí s odkazy na kapitoly, kde se nachází jejich vymezení dle současných teorií.

Tabulka 7.1: Dimenze a sledované oblasti

DIMENZE	SLEDOVANÉ OBLASTI
Verbální korektnost	<ul style="list-style-type: none">- spisovnost (kap. 6.1.1)- vulgarismy (kap. 6.1.2)- impertinence (kap. 6.1.2)
Humor a vtip	<ul style="list-style-type: none">- reakce na vtip (kap. 6.2.3.1)- reakce na omyl (kap. 6.2.3.2)- reakce na vtipnou příhodu (kap. 6.2.3.3)- sebeironie (kap. 6.2.3.4)
Osobnost a vztahy	<ul style="list-style-type: none">- interakce v hodině (kap. 6.3.1)- mimoškolní témata (kap. 6.3.2)- osobní preference (kap. 6.3.3)- realizace vztahu (kap. 6.3.4)- spravedlivost (kap. 6.3.5)
Kompetence	<ul style="list-style-type: none">- organizační kompetence (kap. 6.4.1)- nápomocnost (kap. 6.4.2)- způsobilost (kap. 6.4.3)

7.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo prozkoumat vzájemné vnímání ve vztahu mezi učitelem a žákem, resp. jak učitel vnímá své žáky a sám sebe a jak žák vnímá svého učitele a sám sebe v rámci vzájemné interakce.

Dle uvedeného cíle výzkumu se stanovilo devět výzkumných otázek, které se rozdělily do dvou kategorií:

I. V kontextu stanovených dimenzí (v souvislosti se sledovanými oblastmi):

1. Jak se učitelé a žáci vzájemně vnímají v dimenzi verbální korektnost?
2. Jak se učitelé a žáci vzájemně vnímají v dimenzi humor a vtip?
3. Jak se učitelé a žáci vzájemně vnímají v dimenzi osobnost a vztahy?
4. Jak se učitelé a žáci vzájemně vnímají v dimenzi kompetence?

II. V kontextu obecných interakcí mezi učiteli a žáky:

1. Jak se učitelé a žáci vzájemně vnímají na gymnáziu a základní škole?
2. Jaká míra shody se objevuje ve vzájemném vnímání mezi konkrétními učiteli a žáky jejich třídy?
3. Jaká je shoda v reflexi učitelů v rámci více tříd, jaká je shoda v reflexi žáků v rámci různých učitelů?
4. Jaká je shoda v sebereflexi učitelů v rámci více tříd, jaká je shoda v sebereflexi žáků v rámci různých učitelů?
5. Jaký vliv má třídnictví učitele na oboustrannou interakci učitelů a žáků?

7.3 Realizace výzkumu

Ve výzkumu jsme postupovali v těchto fázích:

1. vymezení zkoumané oblasti v souvislosti se studiem dostupných odborných zdrojů (knih, článků, kvalifikačních prací);
2. stanovení dosavadního teoretického poznání v kontextu stanovených dimenzí a sledovaných oblastí;
3. vytyčení cíle výzkumu, výzkumných otázek, výzkumného vzorku a designu výzkumu;
4. volba výzkumné metody a její aplikace;
5. sběr, zpracování a vyhodnocení dat;
6. zpřístupnění výsledků výzkumu účastníkům;
7. sepsání dokumentace výzkumu.

7.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vytvořen **příležitostným výběrem** z učitelů a žáků různých typů škol. Veškeré závěry tudíž můžeme vztahovat pouze k danému výzkumnému souboru, nikoli jakkoliv generalizovat (Maňák a Švec in Skutil, 2011, s. 67).

Celkově se do výzkumu zapojilo **pět škol**, z toho byly **tři základní školy** a **dvě víceletá gymnázia**. V práci v rámci zachování anonymity jejich názvy nahrazujeme kódem (resp. písmenem z abecedy):

- Škola **A** představuje městské víceleté gymnázium, které navštěvuje cca 750 žáků. Do výzkumu se zapojili dva učitelé a dvě třídy z nižšího stupně.
- Škola **B** označuje městské víceleté gymnázium s 500 žáky. Výzkumu se zúčastnili tři učitelé a dvě třídy z nižšího stupně.
- Škola **C** prezentuje městskou základní školu s přibližně 450 žáky. Ve výzkumu se angažovali dva učitelé a dvě třídy z 2. stupně.
- Škola **D** je základní škola nacházející se ve venkovské oblasti. Na tuto školu chodí zhruba 200 žáků a výzkumu se zúčastnilo celkově pět učitelů a čtyři třídy z 2. stupně.
- Škola **E** značí základní školu ve venkovské oblasti, jež má okolo 350 žáků. Do výzkumu se začlenili celkově čtyři učitelé a tři třídy z 2. stupně.

Kompletní přehled o školách a zapojení jejich účastníků do výzkumu zobrazuje tab. 7.4

Tabulka 7.4: Základní charakteristika výzkumného vzorku

Kód školy	Typ školy	Lokalita, kde se škola nachází	Třídy	Počet učitelů	Počet žáků
A	gymnázium	město	2. B (sekunda), 3. A (tercie)	2	33
B	gymnázium	město	2. A (sekunda), 4. A (kvarta)	3	50
C	základní škola	město	6. B, 9. A	2	31
D	základní škola	venkov	6., 7., 8., 9.	5	53
E	základní škola	venkov	7., 8. A, 8. B	4	56

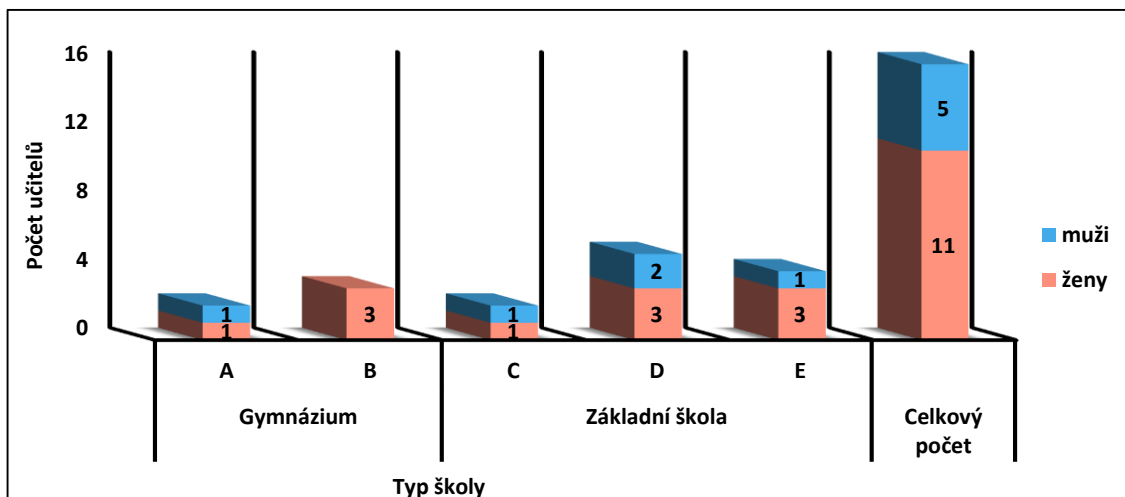
Z tab. 7.4 je zřejmé, že **není** stejné (ani přibližně shodné) početní zastoupení gymnázií a základních škol, ani učitelů a žáků z daných typů škol zapojených do výzkumu, což vypovídá o tom, že výzkumný soubor byl vytvořen příležitostným výběrem.

Výzkumný vzorek dále popisujeme prostřednictvím hlavních subjektů výzkumu, tj. **učitelů** a **žáků**.

7.4.1 Učitelé

Výzkumný vzorek učitelů byl vytvořen z **16 pedagogů**, konkrétně z toho **11 žen** a **5 mužů**. Různé typy škol přinesly odlišné zastoupení probandů v učitelských pozicích, kteří se zapojili do výzkumu. Z gymnázií se ho zúčastnilo 5 učitelů (1 muž, 4 ženy), ze základních škol 11 učitelů (3 muži, 7 žen). Přehled o počtech učitelů v souvislosti s jejich zastoupením z hlediska typu škol a pohlaví zobrazuje graf 7.4.1 s příslušnou tab. 7.4.1a.

Graf 7.4.1: Učitelé – charakteristika podle škol a pohlaví



Tabulka 7.4.1a: Učitelé – charakteristika podle škol a pohlaví

Počet učitelů						
Typ školy	Gymnázium		Základní škola			Celkový počet
Kód školy	A	B	C	D	E	
Pohlaví						
muži (učitelé)	1	0	1	2	1	5
ženy (učitelky)	1	3	1	3	3	11
Celkem z dané školy	2	3	2	5	4	16
Celkem z typu školy	5		11			

Z tab. 7.4.1a vyplývá, že na jednotlivých typech škol se do výzkumu jednoznačně zapojili více ženy-učitelky než muži-učitelé.

Každý učitel začleněný do výzkumného šetření, musel podepsat informovaný souhlas – viz kap. 7.7.2 Informovaný souhlas. Svým podpisem stvrdil nejen svou účast ve výzkumu, ale zároveň poskytl informace o sobě – jméno a příjmení, věk, aprobaci a délku pedagogické praxe. Jméno a příjmení učitele jsme anonymizovali a nahradili tzv. **kódem učitele** v návaznosti na kód školy, kde působí, a k němu jsme připsali příslušný číselný údaj označující určité pořadí učitelů. Pod tímto kódem uvádíme v následující tab. 7.4.1b konkrétnější charakteristiku každého učitele.

Tabulka 7.4.1b: Učitelé – základní charakteristika

Typ školy	Kód školy	Kód učitele	Pohlaví	Věk	Aprobace	Délka pedagogické praxe
Gymnázium	A	A1	žena	50 let	český jazyk, dějepis	24 let
		A2	muž	37 let	tělesná výchova, zeměpis	13 let

Gymnázium	B	B1	žena	51 let	matematika, tělesná výchova	24 let
		B2	žena	39 let	český jazyk, dějepis	13 let
		B3	žena	39 let	český jazyk, německý jazyk	14 let
Základní škola	C	C1	muž	27 let	anglický jazyk, občanská výchova, tělesná výchova	2 roky
		C2	žena	37 let	biologie, chemie	10 let
	D	D1	žena	37 let	český jazyk, dějepis	10 let
		D2	muž	42 let	matematika, biologie	17 let
		D3	žena	40 let	matematika, biologie	17 let
		D4	žena	53 let	1. st. ZŠ s rozšířenou tělesnou výchovou	17 let
		D5	muž	46 let	matematika, fyzika	13 let
	E	E1	žena	59 let	matematika, výtvarná výchova	37 let
		E2	žena	39 let	anglický jazyk, občanská výchova	14 let
		E3	žena	33 let	tělesná výchova, občanská výchova	8 let
		E4	muž	29 let	fyzika, informatika	4 roky

Z tab. 7.4.1b lze vyčíst, že získané informace o učitelích jsou značně rozdílné. Liší se od sebe věkem, aprobacemi a délkou pedagogické praxe. Obecně můžeme říci, že převažují učitelé ve věkovém rozmezí 30-40 let, jejich nejčastějšími aprobačními předměty jsou matematika a český jazyk s délkou pedagogické praxe nad 10 let.

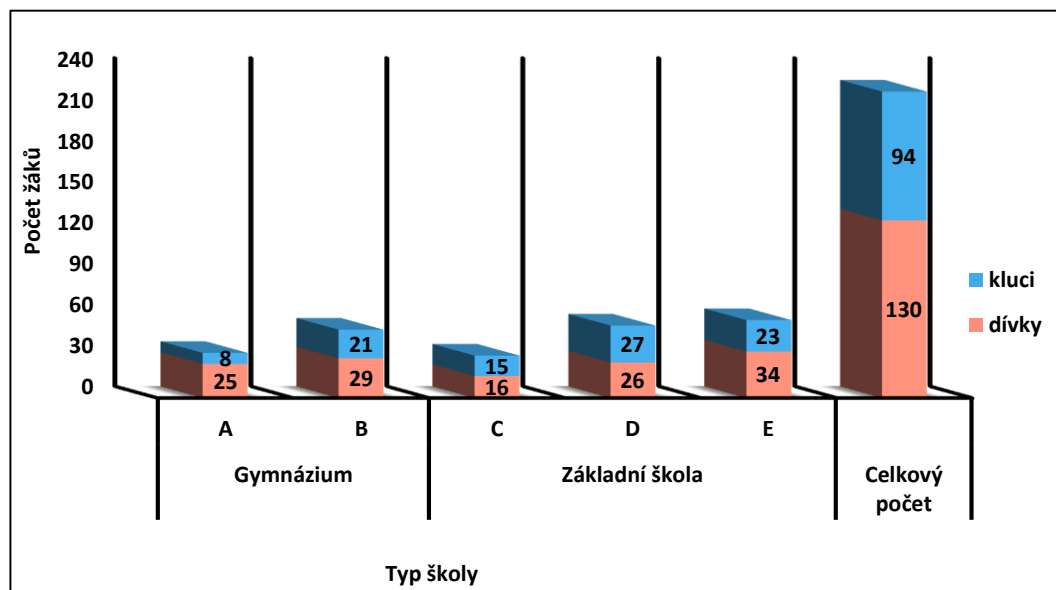
7.4.2 Žáci

Výzkumný vzorek žáků tvoří přibližně **224 žáků** z pěti různých škol, přibližně **130 dívek** a **94 chlapců** ze **13 tříd** – z gymnázia 83 žáků (29 chlapců, 54 dívek) ze 4 tříd, ze základní školy 141 žáků (65 chlapců, 76 dívek) z 9 tříd. Přidáváme slovo „přibližně“, protože neznáme přesný počet žáků zapojených do výzkumu. Nastala u nich tzv. **experimentální mortalita**, tj. nechtěný úbytek osob v průběhu výzkumu (Ferjenčík, 2010, s. 80). Tato mortalita vznikla v důsledku skutečnosti, že jednotlivé párové dotazníky, jejímž prostřednictvím byli popisováni nejčastěji dva různí učitelé, se nevyplňovaly ve stejný den, nýbrž v odlišné dny. Tudíž při každém popisu byl v konkrétní třídě přítomen jiný počet žáků,

tedy jiné početní zastoupení dívek a chlapců (viz kap. 7.6.2 Administrace dotazníků). V návaznosti na tuto skutečnost jsme vytvořili „přibližný“ počet žáků na základě toho, že jsme zpracovali do popisu výzkumného vzorku vždy z každé třídy pouze ten nejvyšší počet žáků, který se tam nacházel v době průběhu výzkumu.

Přehled o „přibližném“ zapojení žáků do výzkumu z různých typů škol v kontextu rozložení dle typu škol a pohlaví ukazuje graf 7.4.2 a tab. 7.4.2a.

Graf 7.4.2: Žáci – charakteristika dle škol a pohlaví



Tabulka 7.4.2a: Žáci – charakteristika dle škol a pohlaví

Počet žáků						
Typ školy	Gymnázium		Základní škola			Celkový počet
Kód školy	A	B	C	D	E	
Pohlaví						
chlapci	8	21	15	27	23	94
dívky	25	29	16	26	34	130
Celkem z dané školy	33	50	31	53	57	224
Celkem z typu škol	83		141			

Tab. 7.4.2a ukazuje, že se do výzkumu se celkově zapojilo více dívek než chlapců. V návaznosti na celkové počty žáků rozdělené podle pohlaví, typu školy a konkrétní školy, kterou navštěvují, uvádíme i přehledné zastoupení chlapců a dívek v jednotlivých třídách v tab. 7.4.2b.

Tabulka 7.4.2b: Žáci – základní charakteristika

Typ školy	Kód školy	Třída	Chlapci	Dívky	Počet žáků ve třídě	Celkový počet žáků z dané školy
Gymnázium	A	2. B	2	12	14	33
		3. A	6	13	19	
	B	2. A	7	19	26	50
		4. A	14	10	24	
Základní škola	C	6. B	11	7	18	31
		9. A	4	9	13	
	D	6.	6	2	8	53
		7.	8	5	13	
		8.	5	9	14	
		9.	8	10	18	
	E	7.	11	14	25	57
		8. A	5	11	15	
		8. B	7	9	16	
	Celkem		13 tříd	94	130	

Z tab. 7.4.2b vyplývá, že nejvíce byli do výzkumu zapojeni žáci z gymnázia, kteří v době průběhu výzkumu navštěvovali sekundu, následně žáci tercie a kvarty. Ze základní školy se výzkumu zúčastnili především žáci z 8. tříd, poměrně rovnocenně byli zastoupeni žáci ze 7. a 9. tříd, nejméně žáků pocházelo z 6. tříd.

7.5 Metoda sběru dat

Kvantitativně orientovaný výzkum se realizoval za pomoci dotazníkového šetření, resp. čtyř variant dotazníků (dvě sady párových dotazníků). V této kapitole charakterizujeme zvolený výzkumný nástroj, tvorbu a párování dotazníků.

7.5.1 Dotazník

Dotazník je **psaný soubor otázek, které respondent čte, interpretuje jejich význam a následně na ně odpovídá.** „Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které administrátora zajímají“ (Bartošová a Skutil in Skutil, 2011, s. 80). Má své výhody i nevýhody, stejně jako každý výzkumný nástroj. Mezi výhody patří snadná a rychlá administrace, zachování anonymity respondentů, oslovení většího počtu respondentů s možností získat relativně velké množství údajů, které lze většinou plně kvantifikovat. Za nevýhody se považují např. přesně vymezené otázky s variantami odpovědí, kdy je respondent nucen zvolit určitou variantu a omezuje to jeho prostor pro odpovědi, nebo fakt, že dotazovaný na otázku neodpoví a vynechá ji (Bartošová a Skutil in Skutil, 2011, s. 80-81).

V edukačním prostředí se obvykle objevují dva základní typy dotazníků – první je standardizovaný dotazník, druhý je dotazník vlastní konstrukce (Bartošová a Skutil in Skutil, 2011, s. 81). Existence standardizovaného dotazníku, popř. dotazníků, zabývajících se vzájemnými pohledy učitele a žáka na sebe a na toho druhého nám není známa. Proto nám

charakter výzkumu umožnil vytvořit si **dotazník(y) vlastní konstrukce**. V tomto výzkumu dokonce čtyři varianty dotazníků zachycující vzájemné pohledy (reflexi a sebereflexi) učitelů a žáků ve vyučovacím procesu.

7.5.2 Konstrukce a párování dotazníků

Specifická povaha výzkumu, jehož cílem bylo popsat vzájemné pohledy žáků a učitelů, nám umožnila vytvořit čtyři varianty dotazníků ve dvou základních rovinách vnímání, v rovině reflexe a sebereflexe pro učitele a žáka.

Při konstrukci dotazníků se vycházelo ze skutečnosti, že se v běžné mezilidské interakci identifikují dvě úrovně sociální percepcie – tj. rovina reflexe (vnímání situace z pozice pozorovatele – žáci hodnotí učitele, učitelé hodnotí žáky) a rovina sebereflexe (vnímání sebe jako aktéra situace – žáci a učitelé hodnotí své chování)¹⁰. Proto byly vytvořeny čtyři typy dotazníků zachycující tyto perspektivy u učitelů a žáků. Každý typ dotazníku dostal své vlastní označení, tj.:

- **DOTAZNÍK Ž-R** (žakovská reflexe);
- **DOTAZNÍK Ž-S** (žakovská sebereflexe);
- **DOTAZNÍK U-R** (učitelská reflexe);
- **DOTAZNÍK U-S** (učitelská sebereflexe).

Záměrem dotazníků bylo analyzovat jednotlivé sledované oblasti ze čtyř pohledů, resp. v kontextu dvou vzájemně porovnatelných (měřitelných) pohledů od obou účastníků, tj. srovnání reflexí se sebereflexí (resp. reflexe žáků se sebereflexemi učitelů, reflexe učitelů se sebereflexemi žáků). Při tvorbě dotazníků se zároveň vycházelo ze základní struktury vyučování, kdy jeden konkrétní učitel vyučuje konkrétní třídu. Tudíž všichni žáci ve svých odpovědích popisovali své chování a chování konkrétního učitele ze svého pohledu. Učitel také popisoval své chování, ovšem u popisu druhé strany, žáků, došlo k určité změně – učitel ve svých odpovědích charakterizoval souhrnně chování všech žáků v dané třídě. Vzájemné zachycení tohoto procesu zobrazuje obr. 7.5.2 v kontextu označení jednotlivých dotazníků a s odkazem na přílohu, která ukazuje daný typ dotazníku.

ROVINA REFLEXE ŽÁKA A SEBEREFLEXE UČITELE

DOTAZNÍK Ž-R

ŽÁKOVSKÁ REFLEXE

Žák popisuje chování konkrétního učitele při výuce.

(příloha 7.5.2a)

DOTAZNÍK U-S

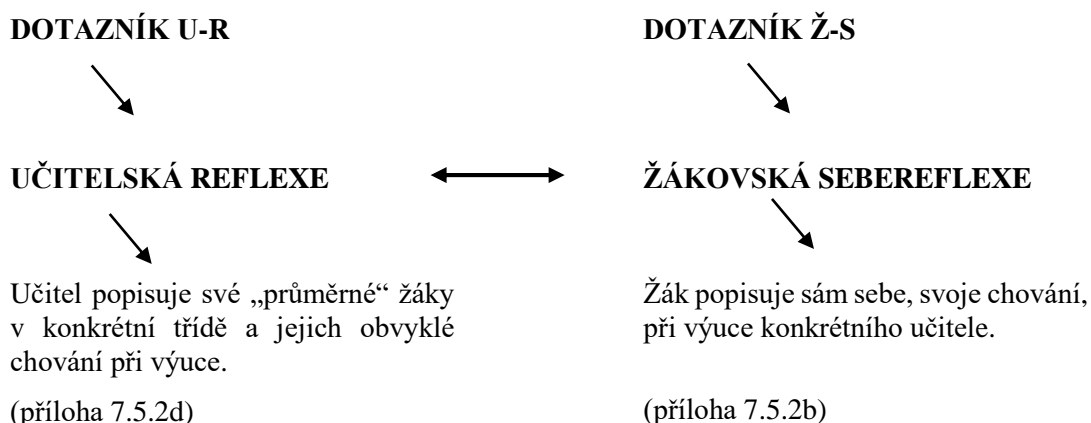
UČITELSKÁ - SEBEREFLEXE

Učitel popisuje své obvyklé chování v konkrétní třídě při výuce.

(příloha 7.5.2c)

¹⁰ O sociální percepcie pojednává *Sociální psychologie* od J. Výrosta a I. Slaměníka (2008).

ROVINA REFLEXE UČITELE A SEBEREFLEXE ŽÁKA



Obrázek 7.5.2: Konstrukce párování dotazníků

Konstrukci dotazníků vymezujeme pomocí tří oblastí:

- úvodní části dotazníků;
- tvorba otázek a typy proměnných;
- znění otázek.

7.5.2.1 Úvodní části dotazníků

Vzhledem k tomu, že jsme vytvořili čtyři různé typy dotazníků, tak každý typ musel mít svou **vlastní úvodní část**, která obsahovala stručný popis toho:

- k čemu dotazník slouží;
- postup, jak označit dotazníky (viz kap. 7.6.2 Administrace dotazníků);
- postup, jak odpovídat na jednotlivé otázky;
- příklad vyplnění odpovědi a její opravy;
- vysvětlení toho, co znamenají odpovědi (pouze u intervalových škál – viz níže).

Rozdílné úvodní části prezentujeme v následujících obrázcích – obr. 7.5.2.1a žákovská reflexe (dotazník Ž-R), obr. 7.5.2.1b žákovská sebereflexe (dotazník Ž-S), obr. 7.5.2.1c učitelská reflexe (dotazník U-R), obr. 7.5.2.1d učitelská sebereflexe (dotazník U-S).

DOTAZNÍK Ž-R

Třída:

Učitel / učitelka:

Dotazník, který máš před sebou, se snaží dozvědět víc o tvých názorech a tvém chování v běžných vyučovacích hodinách - **jak bys popsal paní učitelku nebo pana učitele, který vás učí?** Řekneme ti, kterou paní učitelku nebo pana učitele budeš popisovat. Nepiš prosím o žádném jiném učiteli nebo o učitelích obecně. Až budeš vědět, o koho se jedná, vyplň svoji třídu a příjmení pana učitele, nebo paní učitelky.

V dotazníku pak odpovídej postupně na všechny otázky tím, že **vyčerníš to políčko, které ti připadá nejvíce pravdivé**. Při odpovídání se nemusíš ničeho bát - **dotazník je úplně anonymní** a bude vyhodnocený mimo tvoji školu.

Buď prosím spravedlivý (spravedlivá), nad každou otázkou se trochu zamysli a moc nechvátej.

<p>Příklad vyplnění: Svou odpověď prosím zapiš vyčerněním jednoho správného políčka.</p> <p>(A) nikdy (B) zřídka (C) občas <i>Zvolil jsi odpověď „často“.</i> (●) často (E) vždy</p>	<p>Příklad opravy: Pokud se chceš opravit, vyčerni správné políčko a to špatné viditelně přeškrtni.</p> <p>(A) nikdy (●) zřídka (C) občas <i>Opravil jsi odpověď na „zřídka“.</i> (✗) často (E) vždy</p>
---	---

Obrázek 7.5.2.1a: Úvodní část dotazníku Ž-R

DOTAZNÍK Ž-S

Třída:

Učitel / učitelka:

Dotazník, který máš před sebou, se snaží dozvědět víc o tvých názorech a tvém chování v běžných vyučovacích hodinách - **jak bys popsal sám sebe, svůj vztah a své chování k paní učitelce nebo panu učiteli?** Je třeba, abys popisoval(a) své obvyklé chování v hodinách právě u toho pana učitele (paní učitelky), jehož (jejíž) jméno vyplníš v pravém horním rohu tohoto dotazníku. Řekneme ti, o kterého pana učitele nebo paní učitelku se bude jednat.

V dotazníku pak odpovídej postupně na všechny otázky tím, že **vyčerníš to políčko, které ti připadá nejvíce pravdivé**. Při odpovídání se nemusíš ničeho bát - **dotazník je úplně anonymní** a bude vyhodnocený mimo tvoji školu.

Buď prosím spravedlivý (spravedlivá), nad každou otázkou se trochu zamysli a moc nechvátej.

<p>Příklad vyplnění: Svou odpověď prosím zapiš vyčerněním jednoho správného políčka.</p> <p>(A) nikdy (B) zřídka (C) občas <i>Zvolil jsi odpověď „často“.</i> (●) často (E) vždy</p>	<p>Příklad opravy: Pokud se chceš opravit, vyčerni správné políčko a to špatné viditelně přeškrtni.</p> <p>(A) nikdy (●) zřídka (C) občas <i>Opravil jsi odpověď na „zřídka“.</i> (✗) často (E) vždy</p>
---	---

Obrázek 7.5.2.1b: Úvodní část dotazníku Ž-S

DOTAZNÍK U-R

Třída:

Vaše příjmení:

Dotazník, který máte před sebou, se snaží dozvědět více o Vašich názorech a Vašem pohledu na jednu konkrétní třídu v běžných vyučovacích hodinách - jak byste popsal/popsala „průměrné“ žáky v této třídě a jejich obvyklé chování?

Nejprve prosím napište své příjmení a třídu, jejíž žáky budete v následujících otázkách charakterizovat, a následně odpovídejte na jednotlivé otázky tím, že **vyčerníte políčko, které Vám připadá nejvíce pravdivé**.

Buďte prosím spravedlivý/spravedlivá a nad každou otázkou se trochu zamyslete.

<p>Příklad vyplnění: Svou odpověď prosím zapište vyčerněním jednoho správného políčka.</p> <p>(A) nikdy (B) zřídka (C) občas (●) často (E) vždy</p> <p><i>Zvolil jste odpověď „často“.</i></p>	<p>Příklad opravy: Pokud se chcete opravit, vyčerněte správné políčko a to špatné viditelně přeškrtněte.</p> <p>(A) nikdy (●) zřídka (C) občas (✗) často (E) vždy</p> <p><i>Opravit jste odpověď na „zřídka“.</i></p>
--	---

Obrázek 7.5.2.1c: Úvodní část dotazníku U-R

DOTAZNÍK U-S

Třída:

Vaše příjmení:

Dotazník, který máte před sebou, se snaží dozvědět více o Vašich názorech a Vašem chování v jedné konkrétní třídě v běžných vyučovacích hodinách - jak byste popsal/popsala své obvyklé chování k této třídě ve výuce?

Nejprve prosím napište své příjmení a třídu, v rámci níž se budete charakterizovat, a následně odpovídejte na jednotlivé otázky tím, že **vyčerníte políčko, které Vám připadá nejvíce pravdivé**.

Buďte prosím spravedlivý/spravedlivá a nad každou otázkou se trochu zamyslete.

<p>Příklad vyplnění: Svou odpověď prosím zapište vyčerněním jednoho správného políčka.</p> <p>(A) nikdy (B) zřídka (C) občas (●) často (E) vždy</p> <p><i>Zvolil jste odpověď „často“.</i></p>	<p>Příklad opravy: Pokud se chcete opravit, vyčerněte správné políčko a to špatné viditelně přeškrtněte.</p> <p>(A) nikdy (●) zřídka (C) občas (✗) často (E) vždy</p> <p><i>Opravit jste odpověď na „zřídka“.</i></p>
--	---

Obrázek 7.5.2.1d: Úvodní část dotazníku U-S

7.5.2.2 Tvorba otázek a typy proměnných

Všechny varianty dotazníků byly vytvořeny prostřednictvím **škálovacího** typu otázek, kde respondent vyjadřoval své hodnocení zaznamenáním určité polohy na škále. Jako varianty odpovědí jsme použili nominální a ordinální proměnné (Bartošová a Skutil in Skutil, 2011, s. 84–85, s. 155-156). Oba typy proměnných zahrnovaly lichý počet nabízených možností.

Nominální proměnné, za jejichž podstatný znak se považuje, že nelze určit, která z odpovědí je větší či menší, měly v dotaznících vždy sedm variant, tudíž se jednalo o nominální proměnné polytomické, neboť nabízely více možností – viz příklad obr. 7.5.2.2a (Bartošová a Skutil in Skutil, 2011, s. 84–85, s. 155-156). Nominální hodnoty se nacházejí u otázek č. 8 a 11 v každé variantě dotazníku.

8. Jak bys popsal(a) pana učitele / paní učitelku?
V této otázce můžeš zvolit více odpovědí, nebo žádnou odpověď.

- A kreativní, se smyslem pro humor
- B podporující spolupráci ve třídě
- C přísný(á) a odměřený(á)
- D působí unaveně, hodiny jsou jednotvárné
- E neochotný(á) vysvětlovat
- F věčně nespokojený(á)
- G nevyzpytatelný(á) a náladový(á)

Obrázek 7.5.2.2a: Příklad otázky s nominálními proměnnými z dotazníku Ž-R

Ordinální proměnné, u nichž lze zvolené kategorie seřadit a porovnávat mezi sebou, se vytvořily za pomoci pětistupňové intervalové škály (vždy/často/občas/zřídka/nikdy), aby se zjistila intenzita výskytu zkoumaného jevu v edukačním prostředí – viz příklad obr. 7.5.2.2b (Bartošová a Skutil in Skutil, 2011, s. 84–85, s. 156). Ordinální hodnoty se vyskytují u otázek č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 v každé variantě dotazníku.

7. Dělá si někdy pan učitel / paní učitelka legraci sám/sama ze sebe?

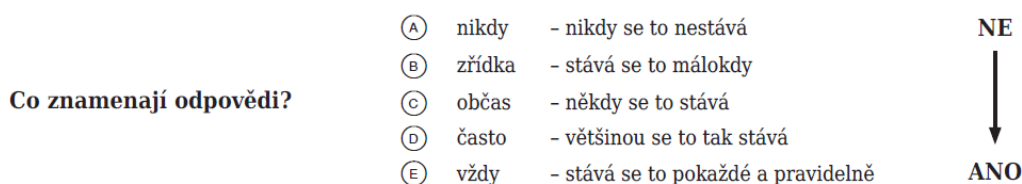
- A nikdy
- B zřídka
- C občas
- D často
- E vždy

Obrázek 7.5.2.2b: Příklad otázky s ordinálními proměnnými z dotazníku Ž-R

Vzhledem k subjektivnímu vnímání hodnot v intervalové škále jsme její intervaly blíže **definovali** následovně:

- **nikdy** – nikdy se to nestává;
- **zřídka** – stává se to málokdy;
- **občas** – někdy se to stává;
- **často** – většinou se to tak stává;
- **vždy** – stává se to pokaždé a pravidelně.

Definování intervalů obsahoval každý typ dotazníku, jejich zobrazení ukazuje obr. 7.5.2.2c.



Obrázek 7.5.2.2c: Definování intervalové škály ve všech variantách dotazníků

7.5.2.3 Znění otázek

Znění otázek je prezentováno v kontextu sledovaných oblastí v rámci učitelských a žakovských reflexí a sebereflexí. Reflexe zahrnuje hodnocení situace z pozice pozorovatele interakce (žáci hodnotí učitele, učitelé hodnotí žáky), kdežto sebereflexe hodnocení sebe samého z pozice aktéra interakce (žáci a učitelé hodnotí své chování). Přičemž všechny otázky určité sledované oblasti jsou opatřeny konkrétním číslem, pod kterým se nachází v každé variantě dotazníku (např. otázky ze sledované oblasti „spisovnost“ se nachází pod číslem „jedna“).

Úplný přehled znění otázek ze všech sledovaných oblastí v návaznosti na jednotlivé typy dotazníků v rovině reflexe a sebereflexe pro učitele i žáka předkládá tab. 7.5.2.3.

Tabulka 7.5.2.3: Otázky sledovaných oblastí

Dimenze	Sledovaná oblast	Číslo otázky	Žák		Učitel	
			Dotazník Ž-R (žakovská reflexe)	Dotazník Ž-S (žakovská sebereflexe)	Dotazník U-R (učitelská reflexe)	Dotazník U-S (učitelská sebereflexe)
Verbální korektnost	Spisovnost	1.	Mluví pan učitel / pani učitelka v hodinách spisovně?	Mluví s panem učitelem / paní učitelkou v hodinách spisovně?	Mluví žáci této třídy v hodinách spisovně?	Mluví se žáci této třídy v hodinách spisovně?
	Vulgarity	2.	Stane se, že pan učitel / pani učitelka řekne sprosté slovo při vyučování?	Stane se, že při vyučování řekne před panem učitelem / paní učitelkou sprosté slovo?	Stane se, že od žáků této třídy zazní při vyučování sprosté slovo?	Stane se Vám, že řeknete před žáky této třídy při vyučování sprosté slovo?
	Impertinence	3.	Stane se, že při vyučování nazve pan učitel / pani učitelka nějakého žáka nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?	Stane se, že při vyučování nazveš (nikoliv jen "v duchu") pana učitele / paní učitelku nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?	Stane se, že zastaneš při vyučování nepřiměřenou nadávku (např. blbec, kráva, debil)?	Stane se, že při vyučování nazvete (nikoliv jen "v duchu") některého žáka této třídy nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?
Humor a vtip	Reakce na vtip	4.	Směje se pan učitel / pani učitelka hláškám, které od žáků v hodinách zaznívají?	Směješ se vtipům a poznámkám pana učitele / paní učitelky?	Smějí se žáci této třídy Vaším vtipům a poznámkám?	Smějete se hláškám žáků této třídy?
	Reakce na omyl	5.	Směje se pan učitel / pani učitelka žákům, když omyl slova?	Směješ se panu učiteli / paní učitelce, když omyl slova?	Smějí se Vám žáci této třídy, když omyl slova?	Smějete se, když žáci této třídy omyl slova?
	Reakce na vtipnou příhodu	6.	Směje se pan učitel / pani učitelka, když při výuce žáci zmíní nějaké příhody ze svého života?	Směješ se, když pan učitel / pani učitelka při výuce zmíní nějakou příhodu ze svého života?	Smějí se Vám žáci této třídy, když při výuce zmíníte nějakou příhodu ze svého života?	Smějete se žákům této třídy, když při výuce zmíní nějakou příhodu ze svého života?
	Sebeironie	7.	Dělá si někdy pan učitel / pani učitelka legraci sám/sama ze sebe?	Děláš si někdy legraci sám/sama ze sebe?	Dělají si žáci této třídy někdy legraci sami ze sebe?	Děláte si někdy před žáky této třídy legraci sám/sama ze sebe?
Osobnost a vztahy	Interakce v hodině	8.	Jak bys popsal(a) pana učitele / paní učitelku?	Jak by tě asi popsal(a) pan učitel / paní učitelka jako žáka/žákyni?	Jak byste popsal/a žáky této třídy?	Jak Vás podle Vašeho názoru popisují žáci této třídy jako pana učitele / paní učitelku?
	Mimoškolní témata	9.	Mluví pan učitel / pani učitelka se žáky i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělá ve volném čase)?	Mluvíš s panem učitelem / paní učitelkou i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co děláš ve volném čase)?	Mluví s Vámi žáci této třídy i o tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co děláte ve volném čase)?	Mluvíte se žaky této třídy i o tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co děláte ve volném čase)?
	Osobní preference	10.	Chová se pan učitel / pani učitelka ve výuce jinak k oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům?	Chováš se ve výuce jinak u učitelů, kteří tě mají v oblibě, a jinak u učitelů, kteří tě v oblibě nemají?	Máte-li v oblibě některého žáka, ovlivňuje to podle Vás jeho chování ve výuce?	Chováte se ve výuce jinak k Vaším oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům?
	Realizace vztahu	11.	Jak se k tobě obvykle chová pan učitel / pani učitelka?	Jak se obvykle chováš k panu učiteli / paní učitelce?	Jak se k Vám obvykle chovají žáci této třídy?	Jak se obvykle chováte k žákům této třídy?
	Spravedlivost	12.	Vnímáš pana učitele / pani učitelku jako spravedlivého/spravedlivou?	Jsi při hodnocení pana učitele / paní učitelky většinou spravedlivý/spravedlivá?	Vnímáte žáky této třídy jako (k Vám) spravedlivé?	Vnímáte se obecně v této třídě jako spravedlivý pan učitel / pani učitelka?
Kompetence	Organizační kompetence	13.	Vnímáš pana učitele / pani učitelku jako dobrého organizátora, který řídí a plánuje vyučovací hodiny?	Vnímáš té pan učitel / paní učitelka jako schopného a samostatného žáka?	Vnímáte žáky této třídy obecně jako schopné a samostatné?	Vnímáte se obecně jako dobrý organizátor, který v této třídě řídí a plánuje vyučovací hodiny?
	Nápomocnost	14.	Vnímáš pana učitele / pani učitelku jako rádece a pomocníka?	Obraceš se na pana učitele / paní učitelku s žádostí o radu či pomoc?	Obraceš se na Vás žáci této třídy s žádostí o radu a pomoc?	Vnímáte se ve vztahu k žákům této třídy jako jejich rádece a pomocník?
	Způsobilost	15.	Vnímáš pana učitele / pani učitelku jako odborníka na daný předmět?	Usiluješ o to, abys ve škole dosáhl(a) co nejlepších výsledků?	Usilují žáci této třídy o to, aby dosahovali co nejlepších výsledků?	Vnímají Vás žáci této třídy jako odborníka na daný předmět?

V rámci předmětu zkoumání, tj. vzájemné vnímání učitelů a žáků, získáváme čtyři různé pohledy na jednotlivé sledované oblasti, které jsou vzájemně **souměřitelné** při srovnávání učitelských a žakovských reflexí a sebereflexí. Naše čtenáře však chceme v rámci znění otázek upozornit na jisté **výjimky**.

Výše popsaným způsobem se koncipovaly téměř všechny otázky. Zdůrazňujeme slovo „téměř“, protože ve všech sledovaných oblastech se nám nepodařilo takto spárovat všechny otázky – konkrétně ve sledované oblasti **osobní preference v reflexi učitelů** (otázka č. 10 – dotazník U-R: *Máte-li v oblibě některého žáka, ovlivňuje to podle Vás jeho chování ve výuce?*) a **sebereflexi žáků** (otázka č. 10 – dotazník Ž-S: *Chováš se ve výuce jinak u učitelů, kteří tě mají v oblibě, a jinak u učitelů, kteří tě nemají v oblibě?*). Právě zde nenalezneme souměřitelnost otázek, ale pouze jistou **souvztažnost** mezi nimi. Tato souvztažnost spočívá v tom, že zde nemůžeme pomocí otázek zachytit podobnost pohledů, a proto předkládáme jen dvě různé perspektivy na zkoumaný jev. Převedeme-li tuto souvztažnost do vztahu mezi otázkami, tak reflexe učitele prezentuje pohled učitele na žáka z konkrétní třídy, sebereflexe žáka však ukazuje pohled žáka na své chování nikoli u konkrétního učitele, ale ve vztahu ke všem učitelům, kteří ho učí. Tudiž zmiňované otázky ve sledované oblasti osobní preference nejsou zcela souměřitelné z hlediska pohledů účastníků, jako je tomu v případě ostatních stanovených otázek.

Rovněž je nutné zdůraznit, že ve sledované oblasti **reakce na vtíp** se zaměřujeme na odlišné verbální projevy u učitele (na jeho vtípy a poznámky pronesené během vyučování; otázky č. 4 – dotazník U-R: *Smějí se žáci této třídy Vaším vtípům a poznámkám?*; dotazník Ž-S: *Směješ se vtípům a poznámkám pana učitele / paní učitelky?*) a u žáka (na jeho hlášky – vtípné výroky – které od něho zaznívají během výuky; otázky č. 4 – dotazník Ž-R: *Směje se pan učitel / paní učitelka hláškám, které od žáků v hodinách zaznívají?*; dotazník U-S: *Smějete se hláškám žáků této třídy?*). V tomto směru je totiž termín „hláška“ definován poněkud šířeji než pouze jako vtíp a poznámka (viz kap. 6.2.3.1 Reakce na vtíp). V rámci propojení pohledů učitele a žáka však odpovědi v této oblasti považujeme za srovnatelné.

Dále chceme poukázat, že ve sledované oblasti **spravedlivost** (otázky č. 12 – dotazník Ž-R: *Vnímáš pana učitele / paní učitelku jako spravedlivého/spravedlivou?*; dotazník Ž-S: *Jsi při hodnocení pana učitele / paní učitelky většinou spravedlivý/spravedlivá?*; dotazník U-R: *Vnímáte žáky této třídy jako (k Vám) spravedlivé?*; dotazník U-S: *Vnímáte se obecně v této třídě jako spravedlivý pan učitel / paní učitelka?*) je „spravedlivost“ pojímána pouze obecně, není specifikovaná z hlediska hodnocení žakovských výkonů (učitelé mají žáky hodnotit dle stejných kritérií) nebo z hlediska vztahu mezi učitelem a žákem (učitel má ke všem žákům přistupovat stejně bez rozdílu, žáci a učitelé mají být schopni oceňovat žádoucí chování u druhého aktéra v interakci). Přičemž na „spravedlivost“, resp. spravedlivý přístup, ve vztahu učitele a žáka je výhradně zaměřena sledovaná oblast osobní preference, tj. učitelé se k žákům a žáci k učitelům chovají dle oblíbenosti (otázky č. 9 – dotazník Ž-R: *Chová se pan učitel / paní učitelka ve výuce jinak k oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům?*; dotazník Ž-S: *Chováš se ve výuce jinak u učitelů, kteří tě mají v oblibě, a jinak u učitelů, kteří tě v oblibě nemají?*; dotazník U-R: *Máte-li v oblibě některého žáka, ovlivňuje to podle Vás jeho chování ve výuce?*; dotazník U-S: *Chováte se ve výuce jinak k Vaším oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům?*).

Ještě podotýkáme, že v celé dimenzi **kompetence** se zaměřujeme u učitele a žáka na odlišné projevy v jejich chování ve dvou sadách dotazníků (při porovnání žakovské reflexe a učitelské sebereflexe, dotazníků Ž-R a U-S – zaměřené na učitelovo chování; učitelské reflexe a žakovské sebereflexe, dotazníků U-R a Ž-S – zaměřené na žakovo chování), neboť v učitelském a žakovském pojetí se kompetence pojímají zcela jinak. U učitele představují

dovednosti a schopnosti, které musí ovládat k zajištění výuky (např. plánovat a řídit výuku, jevit se jako odborník ve svém oboru), zatímco žák si je musí pod vedením pedagoga teprve osvojit a postupně rozvíjet (např. organizovat a plánovat svoje učení, požádat o pomoc). Z tohoto důvodu je nutné odlišovat kompetence u učitele a žáka, avšak zde při párování dotazníků zachováváme souměřitelnost pohledů mezi konkrétním učitelem a žáky konkrétní třídy. Pro přehled uvádíme aspekty, na které se zaměříme u učitelského a žakovského chování v dané dimenzi:

- sledovaná oblast – organizační kompetence:
 - **u učitele na jeho organizační kompetence** (otázky č. 13 – dotazník Ž-R: *Vnímáš pana učitele / paní učitelku jako dobrého organizátora, který řídí a plánuje vyučovací hodiny?*; dotazník U-S: *Vnímá tě pan učitel / paní učitelka jako schopného a samostatného žáka?*), **u žáka na jeho schopnost a samostatnost** (otázky č. 13 – dotazník U-R: *Vnímáte žáky této třídy obecně jako schopné a samostatné?*; dotazník Ž-S: *Vnímá tě pan učitel / paní učitelka jako schopného a samostatného žáka?*);
- sledovaná oblast – nápomocnost:
 - **u učitele na to, zda je vnímán jako rádce a pomocník** (otázky č. 14 – dotazník Ž-R: *Vnímáš pana učitele / paní učitelku jako rádce a pomocníka?*; dotazník U-S: *Vnímáte se ve vztahu k žákům této třídy jako jejich rádce a pomocník?*), **u žáka na to, zda se obrací na učitele o radu či pomoc** (otázky č. 14 – dotazník U-R: *Obrací se na Vás žáci této třídy s žádostí o radu či pomoc?*; dotazník Ž-S: *Obracíš se na pana učitele / paní učitelku s žádostí o radu či pomoc?*);
- sledovaná oblast – způsobilost:
 - **u učitele na jeho odbornost** (otázky č. 15 – dotazník Ž-R: *Vnímáš pana učitele / paní učitelku jako odborníka na daný předmět?*; dotazník U-S: *Vnímají Vás žáci této třídy jako odborníka na daný předmět?*), **u žáka na jeho úsilí dosahovat co nejlepších výsledků** (otázky č. 15 – dotazník U-R: *Usilují žáci této třídy o to, aby dosahovali co nejlepších výsledků?*; dotazník Ž-S: *Usiluješ o to, abys ve škole dosáhl(a) co nejlepších výsledků?*).

7.6 Sběr dat

Sběr dat v kvantitativně orientovaném výzkumu probíhal na vybraných základních školách a gymnáziích v druhém pololetí školního roku 2014/2015. Administrace dotazníků se realizovala ve dvou fázích:

- V **první** se uskutečnilo **pilotní šetření**, kde jsme si ověřovali, že otázky v dotaznících jsou pro respondenty srozumitelné a současně i jejich validitu, tzn., zda skutečně měří to, co měřit mají.
- V **druhé** se už realizoval samotný výzkum, tj. **administrace dotazníků**.

Vzhledem ke složitosti párování dotazníků při administraci a k citlivosti údajů pro učitele a žáky probíhalo vyplňování dotazníků za **přítomnosti administrátora** – autorky této práce (dále jen „administrátor“) – což současně znemožnilo možnost zkreslení výsledků např. z důvodu nedostatečného vysvětlení zadání dotazníků. Jeho přítomnost nebyla možná při každé administraci z důvodu časové a organizační náročnosti. Pokud nebyl přítomen, zastupoval ho učitel, kterého velmi pečlivě obeznámil s pokyny, jak zadávat a vyplňovat dotazníky.

7.6.1 Pilotní šetření

Pilotní šetření – neboli předvýzkum – jsme uskutečnili v únoru školního roku 2014/2015 na škole **D**, tedy na základní škole prostřednictvím párování učitele **D3** a **9. třídy**, kterou navštěvovalo 17 žáků. Toto šetření nám umožnilo odhalit, zda otázky zjišťují to, co mají, a následně odstranit veškeré nedostatky.

Administrace dotazníků (průběh tohoto procesu popisuje kap. 7.6.1.2.1 Průběh administrace dotazníků) proběhla zcela bez komplikací za přítomnosti administrátora. Otázky byly všem respondentům zcela srozumitelné a jasné. Místy se však u žáků objevovalo neporozumění jednotlivým slovům v pozicích nominálních proměnných, a proto jsme pro zajištění správné interpretace nahradili daná slova jejich synonymy, např. slovo „vřelé“ se v dotaznících pro žáky zaměnilo za slovo „přátelské“.

Všechny typy dotazníků v pilotním šetření, kromě otázek ze všech 15 sledovaných oblastí, obsahovaly ještě sledovanou oblast s názvem „**zlozvyky ve vyjadřování**“, která spadala do dimenze verbální korektnosti. Tato otázka nabízela nominální hodnoty odpovědí ve všech variantách dotazníků – viz tab. 7.6.1a.

Tabulka 7.6.1a: Sledovaná oblast – zlozvyky – otázky

Dotazník Ž-R	Dotazník Ž-S	Dotazník U-R	Dotazník U-S
Jsou nějaké zlozvyky, které často vnímáš ve vyjadřování pana učitele / paní učitelky při výuce?	Jsou nějaké zlozvyky, které často vnímá pan učitel / paní učitelka ve tvém vyjadřování při výuce?	Jaké zlozvyky často vnímáte ve vyjadřování u žáků této třídy při výuce?	Jaké zlozvyky často vnímáte ve svém vyjadřování při výuce?
a) opakování pomocných slov (<i>takže, no, prostě</i> atd.) b) poruchy řeči (koktání, zadrhávání, šištění, ráčkování atd.) c) nářeční slova (<i>dělají, chodijou, bo, nesú</i> atd.) d) nesrozumitelnost slov (odborná slova, cizí slova atd.) e) nespisovné výrazy (<i>vokno, čumět, bágel, úča, říd'a</i> atd.) f) jiné zlozvyky g) žádné zlozvyky			

Výsledky z pilotního šetření ukázaly, že procentuálně byly nejvíce zastoupeny v dotazníku Ž-R možnosti *f*) a *g*) z nabízených variant odpovědí, což předkládá tab. 7.6.1b. Zjistilo se, že tyto nejčtetnější odpovědi nemají žádnou vypovídací hodnotu, a na základě toho se dalo konstatovat, že žáci nejsou schopni vnímat a rozlišovat učitelovy zlozvyky v řeči. Vzhledem k tomuto zjištění jsme se rozhodli danou oblast vynechat z celkové koncepce práce.

Tabulka 7.6.1b: Sledovaná oblast - zlozvyky - odpovědi

Typ dotazníku	Dotazník Ž-R	Dotazník Ž-S	Dotazník U-R	Dotazník U-S
Otázka	Jsou nějaké zlozvyky, které žáci často vnímají ve vyjadřování učitelů při výuce?	Jsou nějaké zlozvyky, které často vnímají učitelé ve vyjadřování u žáků při výuce?	Jaké zlozvyky často vnímají učitelé ve vyjadřování u žáků při výuce?	Jaké zlozvyky často učitelé vnímají ve svém vyjadřování při výuce?

Varianty odpovědí	Počet odpovědí / Relativní četnost (%)			
opakování pomocných slov (<i>takže, no, prostě</i> atd.)	2/11	6/30	1/100	1/100
poruchy řeči (koptání, zadržávání, šišláni, ráčkování atd.)	2/11	1/5	-	-
nářeční slova (<i>dělají, chodí, bo, nesú</i> atd.)	0/0	0/0	-	-
nesrozumitelnost slov (odborná slova, cizí slova atd.)	0/0	1/5	-	-
nepisovné výrazy (<i>vokno, čumět, bágl, úča, říd'a</i> atd.)	0/0	6/30	-	-
jiné zlozvyky	7/39	3/15	-	-
žádné zlozvyky	7/39	3/15	-	-

Provedená pilotáž nám pomohla upravit otázky do finální podoby. Kromě vynechání série otázek ze sledované oblasti „zlozvyky ve vyjadřování“, jsme nijak výrazně nezasahovali do podoby dalších otázek, což nás vedlo k rozhodnutí, že data zjištěná z předvýzkumu zahrneme do výsledků výzkumu. Proto data získaná z pilotního šetření považujeme za **první fázi** výzkumu.

7.6.2 Administrace dotazníků

Jako **druhá fáze** se označuje administrace dotazníků uskutečněná od začátku dubna do konce května školního roku 2014/2015 na jednotlivých školách. Na škole **A** a **C** proběhla vždy v dohodnutý den u všech respondentů najednou. Na škole **B**, **D** a **E** se realizovala průběžně v rozsahu několika týdnů, a proto se zde objevovaly odlišné počty žáků ve třídách při popisu konkrétních učitelů. Na odlišném počtu žáků se podílela skutečnost, že se párové dotazníky na konkrétní učitele (popisovali-li více než jednoho) administrovaly v různé dny v konkrétní třídě, v níž se pokaždé nacházel jiný počet žáků, tj. odlišné zastoupení chlapců a dívek (viz kap. 7.4.2 Žáci). Tato situace však nenastala na každé škole. O tom, kde se tento stav objevil, informuje tab. 7.6.2, která rovněž ukazuje časové období, během něhož se uskutečnil sběr dat na dané škole, vždy v návaznosti na to, zda při administraci byl, nebo nebyl přítomný administrátor. Jak už bylo zmíněno, administrátor nebyl pokaždé přítomen z důvodu časové a organizační náročnosti.

Tabulka 7.6.2: Základní údaje o administraci dotazníků

Kód školy	Časový rozsah realizace administrace	Přítomnost administrátora	Shodný/odlišný počet respondentů ze strany žáků
A	1 týden	ano	shodný
B	2 týdny	ano	odlišný
C	1 týden	ano	shodný
D	5 týdnů	ano	odlišný
E	5 týdnů	ne	odlišný

7.6.2.1 Průběh administrace dotazníků

Administrace dotazníků byla koncipována vždy na žáky konkrétní třídy a konkrétního učitele, který v této třídě (tudíž tyto žáky) učí. Aby se výzkum mohl uskutečnit, bylo nutné splnit jednu klíčovou podmínku, tj. **aby se učitel a žáci navzájem znali**. Tato podmínka byla splněna při každé administraci dotazníků tím, že administrátor po dohodě s vybranými učiteli vytvářel jejich spárování s konkrétními třídami, v nichž učí.

Po spárování konkrétního učitele se žáky konkrétní třídy se vyplňovali **párové dotazníky** (jejich konstrukce a párování pohledů učitele a žáka uvádí kap. 7.5.2 Konstrukce a párování dotazníků), kde charakterizovali své chování a chování druhého aktéra v rámci vzájemné interakce. Žáci vyplňovali **dotazníky Ž-R**, kde ve svých odpovědích popisovali chování konkrétního učitele, který je učí. To samé dělal učitel, ten vyplňoval **dotazník U-R**, ve kterém prostřednictvím svých odpovědí popisoval chování „průměrných“ žáků v konkrétní třídě, v níž vyučuje. Poté žáci vyplňovali **dotazník Ž-S**, v němž popisovali své chování při výuce konkrétního učitele, jehož chování předtím popisovali v dotazníku Ž-R. Rovněž i učitel popisoval své chování při výuce v konkrétní třídě, jejíž žáky předtím popisoval, v **dotazníku Ž-S**. Popisovali-li žáci konkrétní třídy více učitelů, tak na každého konkrétního učitele vyplnili vždy dotazník Ž-R a Ž-S. Rovněž i učitel popisoval-li více tříd, vyplňoval vždy dotazník U-R a U-S na každou třídu.

Aby nenastala záměna dotazníků při párování konkrétních učitelů se žáky konkrétních tříd, byly vytvořeny v záhlaví všech dotazníků dvě kolony. **Žáci** v dotaznících Ž-R, Ž-S zapisovali třídu, kterou navštěvují, a příjmení učitele, jehož popisovali a v jehož vyučovacích hodinách popisovali své chování – viz obr. 7.6.2.1a.

DOTAZNÍK Ž-R	Třída: <input type="text"/>	Učitel / učitelka: <input type="text"/>
DOTAZNÍK Ž-S	Třída: <input type="text"/>	Učitel / učitelka: <input type="text"/>

Obrázek 7.6.2.1a: Označení žákovských dotazníků

Rovněž **učitelé** v dotaznících U-R a U-S vyplňovali třídu, když popisovali její žáky a popisovali své chování při výuce v této třídě, a své příjmení – viz obr. 7.6.2.1b.

DOTAZNÍK U-R	Třída: <input type="text"/>	Vaše příjmení: <input type="text"/>
DOTAZNÍK U-S	Třída: <input type="text"/>	Vaše příjmení: <input type="text"/>

Obrázek 7.6.2.1b: Označení učitelských dotazníků

Prostřednictvím toho, že žáci **zapisovali** třídu a příjmení učitele a učitel třídu a své příjmení, jsme mohli **zachytit** jejich **vzájemné pohledy na sebe, tj. konkrétního učitele se žáky konkrétní třídy**.

7.6.2.2 Zadávání, vyplňování a návratnost dotazníků

Upřesňování instrukcí ohledně **vyplňování** dotazníků vypadalo rozdílně u žáků a učitelů. U **žáků** probíhalo buď v přítomnosti konkrétního učitele, kterého popisovali (za přítomnosti administrátora), nebo bez jeho přítomnosti. Postupovalo se následovně:

- Administrátor nejprve rozdál žákům **dotazník Ž-R** a vybraný žák přečetl úvodní část dotazníku, následně administrátor sdělil jméno vyučujícího, kterého budou popisovat, přikázal zapsání třídy, kterou navštěvují, a příjmení učitele do příslušných kolonek, shrnul a zopakoval nejdůležitější informace ohledně vyplnění (zaměřit se na popis chování konkrétního učitele při výuce, anonymita dotazníku). Žáci poté začali vyplňovat dotazníky, v okamžiku, kdy skončili, administrátor je osobně vybral.
- Administrátor pak rozdál žákům **dotazník Ž-S** a opět zvolený žák přečetl úvodní část dotazníku, administrátor shrnul a zopakoval nejdůležitější fakta, přičemž upozornil na rozdílný charakter dotazníku od předchozího (zaměřit se na popis svého chování jako žáka při výuce popisovaného učitele, anonymita dotazníku), následně přikázal zapsání třídy, do níž žáci chodí, a příjmení učitele, v rámci jehož vyučovacích hodinách se budou žáci charakterizovat, do příslušných kolonek. Žáci opět vyplňovali dotazníky a po skončení si je administrátor zase osobně vybral.

Tento způsob administrování dotazníků se u žáků opakoval na všechny učitele v souvislosti se stanoveným párováním konkrétních učitelů a žáků konkrétních tříd na určité škole. Administrátor všechny pokyny a náležitosti potřebné k vyplnění vždy pečlivě zopakoval. Rovněž jim zdůrazňoval, že mají odpovídat pravdivě a vyplněné dotazníky se nedostanou k popisujícím učitelům, což bylo zajištěno osobním sběrem dotazníků a jejich vyhodnocením mimo školu.

U **učitelů** bylo zadávání dotazníků jiné. Administrátor se s každým učitelem osobně setkal, vysvětlil a přiblížil různé aspekty vztahující se k výzkumu, rovněž shrnul instrukce, to vše mezi tzv. „čtyřma očima“. Následně každý pedagog zcela samostatně vyplnil **dotazníky U-R** a **U-S** na konkrétní třídu či třídy, jestliže figuroval ve výzkumu v rámci párování u více tříd.

Stejným, výše popsaným, způsobem zrealizoval administraci dotazníků i **zastupující učitel**, když při ní nebyl v konkrétní škole přítomen administrátor. Administrátor daného učitele velmi pečlivě poučil o instrukcích, za nichž sběr dat probíhal, a tudíž se administrace dotazníků uskutečnila zcela bez komplikací i bez jeho přítomnosti. Zároveň zastupující učitel též žáky ujišťoval, že vyplněné dotazníky se nedostanou do „rukou“ učitelů, jež popisovali, a jejich vyhodnocení proběhne mimo školu.

Učitelé i žáci **vyplňovali** připravené dotazníky stejným způsobem, tj. tím, že vždy vyčernili to políčko s odpovědí, které jim připadalo nejvíce pravdivé. U otázek s **ordinálními** hodnotami (otázky č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15) vyčernili vždy jedno políčko, zatímco u otázek s **nominálními** hodnotami (otázky č. 8 a 11) mohli zvolit vyčerněním více odpovědí, nebo žádnou odpověď ve všech typech dotazníků.

Z časového hlediska u **žáků** trvalo vyplnit jeden párový dotazník (tj. dotazník Ž-R a Ž-S) na jednoho konkrétního učitele cca 20 minut. Vyplňovali-li žáci dvakrát párové dotazníky na dva konkrétní učitele, tak to probíhalo v časovém rozsahu cca 40-45 minut. Vyplnění dotazníků probíhalo vždy o vyučovacích hodinách po domluvě s vyučujícími. U **učitele** vyplnění párového dotazníku (tj. dotazníků U-R a U-S) na jednu konkrétní třídu probíhalo různě, samozřejmě vždy po dohodě s administrátorem. Někdy dotazníky vyplňovali v přítomnosti žáků, když oni též odpovídali (za přítomnosti administrátora), jindy v jejich volném čase, a proto o nich nepodáváme časový údaj týkající se vyplňování dotazníků.

Návratnost dotazníků, tj. počet navrácených vyplněných dotazníků (Gavora, 2000, s. 132), byla **stoprocentní**, neboť administrace dotazníků se realizovala vždy po domluvě na konkrétní škole, čímž administrátor dopředu věděl, kolik účastníků bude zapojeno do výzkumu. Na základě toho si připravil odpovídající počet dotazníků ve všech variantách. Přítomnost administrátora zajistila celkovou návratnost, a v případě, že nebyl přítomen při vyplňování, tak i tehdy došlo k úplnému navrácení.

7.6.2.3 Párování konkrétních učitelů se žáky konkrétních tříd

Na každé škole se sběr dat (tj. administrování dotazníků) uskutečnil na základě uvedeného způsobu (viz kap. 7.6.2.2 Zadávání, vyplňování a návratnost dotazníků). Nejčastěji, pokud k tomu bylo svoleno (zejména ze strany učitelů), jsme propojovali **dva konkrétní učitele se dvěma konkrétními třídami**, v nichž oba vyučují. Někdy však nastalo propojení pouze jednoho učitele s jednou konkrétní třídou (např. na škole B u učitele B2 s třídou 4. A) nebo až se třemi konkrétními třídami (např. na škole E u učitele E4 se 7. třídou a třídami 8. A a 8. B), nebo jedné konkrétní třídy až se čtyřmi konkrétními učiteli (na škole E u třídy 8. A s učiteli E1, E2, E3, E4). Tímto propojením jsme nejčastěji získali od učitelů minimálně dva pohledy na chování žáků ve dvou různých třídách, dva pohledy na své chování při výuce v daných třídách. Od žáků jsme obdrželi též alespoň dva pohledy na chování dvou konkrétních učitelů, dva pohledy na své chování při výuce daných učitelů.

Spárování konkrétních učitelů se žáky konkrétních tříd na jednotlivých školách zobrazuje tab. 7.6.2.3, v níž zároveň zachycujeme počet administrovaných dotazníků. Rovněž tab. 7.6.2.3 předkládá i počet žáků v konkrétních třídách a v určitých třídách dokonce ukazuje odlišné početní zastoupení chlapců a dívek, které bylo při administrování dotazníků na konkrétní učitele. Důvodem se stala skutečnost, že žáci vyplňovali dotazníky na dva konkrétní učitele v jiné dny, jak už jsme zmiňovali. Vyplnění párových dotazníků na druhé konkrétní učitele se realizovalo nejčastěji do jednoho týdne od vyplnění párových dotazníků na prvního konkrétního učitele.

Tabulka 7.6.2.3: Administrace dotazníků – spárování konkrétních učitelů se žáky konkrétních tříd

Kód školy	Kód učitele (pohlaví M/Ž)	Třída	Počet žáků			Počet žáků při vyplňování párových dotazníků
			Chlapci	Dívky	Celkem	
A	A1 (Ž)	2. B	2	12	14	33
		3. A	6	13	19	
	A2 (M)	2. B	2	12	14	33
		3. A	6	13	19	

B	B1 (Ž)	2. A	7	19	26	50
		4. A	14	10	24	
	B2 (Ž)	4. A	13	11	24	24
	B3 (Ž)	2. A	7	19	26	26
C	C1 (M)	6. B	11	7	18	31
		9. A	4	9	13	
	C2 (Ž)	6. B	11	7	18	31
		9. A	4	9	13	
D	D1 (Ž)	6.	6	2	8	26
		9.	8	10	18	
	D2 (M)	6.	6	2	8	23
		9.	8	7	15	
	D3 (Ž)	9.	10	7	17	17
	D4 (Ž)	7.	4	7	11	25
		8.	5	9	14	
	D5 (M)	7.	8	5	13	24
		8.	4	7	11	
	E	E1 (Ž)	7.	11	14	25
8. A			4	11	15	
8. B			7	9	16	
E2 (Ž)		8. A	6	10	16	16
E3 (Ž)		8. A	5	9	14	30
		8. B	7	9	16	
E4 (M)		7.	10	14	24	54
		8. A	4	10	14	
	8. B	7	9	16		
Celkem	16 učitelů	13 tříd	207	292	499	

Administrace dotazníků proběhla na **5 různých škol**, z toho u **16 učitelů** a žáků z **13 tříd**.

Z provedeného výzkumu vzešla tato propojení:

- pohledem učitelů:
 - **4 učitelé** popisovali žáky **jedné konkrétní třídy**;
 - **10 učitelů** popisovalo žáky **dvou konkrétních tříd**;
 - **2 učitelé** popisovali žáky **tří konkrétních tříd**;
- pohledem žáků:
 - **žáci z 9 tříd** popisovali **dva konkrétní učitele**;
 - **žáci z 3 tříd** popisovali **tři konkrétní učitele**;
 - **žáci z 1 třídy** popisovali **čtyři konkrétní učitele**.

Souhrnně bylo vyplněno **1058 dotazníků**, tj.:

- **499 dotazníků Ž-R, 499 dotazníků Ž-S** od žáků:
 - 207 dotazníků Ž-R a Ž-S od chlapců, 292 dotazníků Ž-R a Ž-S od dívek;
- **30 dotazníků U-R, 30 dotazníků U-S** od učitelů.
 - 11 dotazníků U-R a U-S od mužů-učitelů, 19 dotazníků U-R a U-S od žen-učitelek.

7.7 Etická dimenze výzkumu

Výzkum byl realizován v souladu s etickými principy, které se týkají:

- zachování anonymity (důvěrnosti);
- získání poučeného souhlasu s výzkumem, tj. informovaný souhlas;
- zpřístupnění výsledků všem účastníkům výzkumu (Švaříček a Průcha, 2009, s. 99-101).

7.7.1 Zachování anonymity (důvěrnosti)

Zachování anonymity spočívá v tom, že respondent při vyplňování dotazníků neuvádí žádné informace o své sobě, rovněž ani nebudou uveřejněny informace o účastnících, pod nimiž by je čtenář mohl identifikovat. Cílem je především zajistit ochranu zkoumaných osob (Švaříček a Průcha, 2009, s. 99). V našem výzkumu striktně dodržujeme anonymitu u všech účastníků zapojených do výzkumu, tj. u škol, žáků i učitelů.

Anonymizování **škol**, z nichž se vybraní učitelé a třídy zapojili do výzkumu, probíhalo způsobem, že jsme jejich názvy nahradili písmeny z abecedy tak, aby nebyla prozrazena jejich totožnost. Současně neuvádíme při popisu výzkumného vzorku (viz kap. 7.4 Výzkumný vzorek) žádné bližší určující informace, pod nimiž by se daly identifikovat.

Dotazníky pro žáky se ve výzkumu koncipovaly jako anonymní. Žáci neuváděli své jméno ani jakékoliv jiné informace o sobě (kromě údaje ohledně pohlaví). Na základě výše uvedeného se tak žáci nemuseli obávat, že by došlo k prozrazení jejich odpovědí, které volili při popisování chování konkrétního učitele. Ke zvýšení důvěrnosti přispěl i fakt, že administrátor byl při vyplňování dotazníků u žáků přítomen, čímž zajistil, aby se vyplněné dotazníky nedostaly k jednotlivým učitelům. Ačkoliv tato skutečnost nebyla dodržena na všech vybraných školách, protože se někdy domluvil s učitelem, který za něho sběr dat zrealizoval. Zároveň byl však zastupující učitel upozorněn na to, aby žákům sděloval, že vyplnění dotazníků je zcela anonymní. Rovněž považujeme za nutné říci, že vyplňování dotazníků bylo u žáků zcela dobrovolné, pokud žák odmítl dotazník vyplnit, v žádném případě k tomu nebyl nucen a jeho rozhodnutí jsme respektovali.

Dotazníky pro učitele nebyly anonymní, protože jejich jména a v souvislosti s nimi i jejich osobnosti v roli učitelů hrály klíčovou roli nejen při popisu vzájemného vztahu mezi učitelem a žáky, ale i za účelem identifikace získaného materiálu při administraci dotazníků. K tomuto účelu jsme vytvořili informovaný souhlas pro učitele, kde svým podpisem potvrdili svou účast ve výzkumu a rovněž užití jejich jména v administraci dotazníků – viz kap. 7.7.2 Informovaný souhlas. Všechna uvedená jména učitelů jsme v práci anonymizovali, nahradili je tzv. **kódem učitele**, který se skládá z písmena konkrétní školy, kde působí, a čísla označující určité pořadí učitelů. Tímto postupem jsme zajistili nemožnost odhalení jejich pravé identity.

Veškeré získané údaje o účastnících výzkumu nebyly poskytnuty žádným jiným osobám, sloužily výhradně pro potřeby administrátora, zejména při administraci a vyhodnocení dat.

7.7.2 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas představuje skutečnost, že zkoumané subjekty dobrovolně souhlasí se začleněním do výzkumu a zároveň jsou pravdivě seznámeny se záměry, cíli a využitím výsledků (Skutil, 2011, s. 27). Účastníci mohou i po podepsání informovaného souhlasu z výzkumu odstoupit bez udání důvodu (Průcha a Švaříček, 2009, s. 100), na což jsme též upozornili, ale tato situace ve výzkumu nenastala.

Informovaný souhlas byl určen jen pro **učitele**, neboť jejich jména a osoby byly zcela klíčové pro realizaci výzkumu a administraci dotazníků, což se už zmínilo v kap. 7.7.1 Zachování anonymity (důvěrnosti). Vybraným učitelům jsme osobně vysvětlili cíle a průběh celého výzkumu. Následně jsme jim předali námi vytvořený informovaný souhlas a poskytli čas na jeho přečtení.

Dokument obsahoval základní údaje o výzkumu, informaci o tom, že jméno učitele budou výhradně sloužit k identifikaci materiálů a v práci nebude uveřejněno, resp. bude nahrazeno kódem (čímž se učitelé ujistili, že jejich osoba bude v rámci výzkumu anonymizována), a žádost o vyplnění a poskytnutí čtyř údajů o své osobě – **jméno a příjmení, aprobace, věk, délka pedagogické praxe**.

Souhlas s poskytnutím údajů a se zapojením do výzkumu stvrdili svým podpisem. Všichni oslovení učitelé podepsali a vyplnili požadované údaje. Tyto informace jsme zároveň využili k tomu, abychom popsali výzkumný vzorek učitelů (viz kap. 7.4.1 Učitelé).

Ukázka vyplněného informovaného souhlasu se nachází v příloze 7.7.2.

7.7.3 Zpřístupnění výsledků

Průcha a Švaříček (2009, s. 101) o zpřístupnění výsledků ve výzkumu uvádí: „V kvantitativním výzkumu panuje obecná shoda, že by výzkumník, pokud je to možné, měl nabídnout účastníkům zkoumání výsledky šetření“. I tuto část jsme dodrželi z etického hlediska výzkumu, a to ze dvou důvodů:

- **Zaprvé** daný charakter výzkumu umožnil vytvořit výsledky, které bylo možné předat účastníkům.
- **Zadruhé** o výsledky z výzkumu žádali sami aktéři výzkumu.

Všem učitelům jsme po ukončení výzkumu vypracovali výsledky. Dané výsledky nezahrnovaly však souhrnné výsledky ze všech získaných dat, nýbrž jen ty, které se jich týkaly, tj. jak je jejich žáci popisovali a jak žáci popisovali své chování v jejich vyučovacích hodinách v kontextu jejich zvolených odpovědí. Zároveň neměli přístup k jiným popisům učitelského chování ze žakovských pohledů než svého. Zachování diskrétnosti bylo zcela prvořadé kvůli citlivosti dat. Vyhodnocené údaje se konkrétním učitelům předávaly prostřednictvím elektronické písemné komunikace (mailem). Kromě toho jim bylo též předáno celkové vyhodnocení výzkumu, jež předkládáme v této práci.

Ukázku toho, jak vypadalo zpřístupnění výsledků jednotlivým učitelům, obsahuje příloha 7.7.3.

7.8 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu interpretujeme ve třech liniích:

- **souhrnné výsledky a výsledky získané v rámci typu školy** (kap. 7.8.1);
- **specifické výsledky** (kap. 7.8.2);
- **další výsledky** (kap. 7.8.3).

Veškerá získaná data předkládáme prostřednictvím tzv. základní deskriptivní (popisné) statistiky, která umožňuje vyhodnocení různých typů proměnných v jednotlivých kategoriích. Ve výzkumu použité nominální a ordinální proměnné vyhodnocujeme pomocí dvou statistických operací:

- **četnosti**, tj. počtu respondentů odpovídající na jednotlivé položky (dále jen „počet“);
- **relativní četnosti**, tzn. procentuální zastoupení probandů ve zvolených kategoriích.

Uspořádání kategorií do těchto údajů nám umožňuje porovnávat, která kategorie je více či méně početně zastoupena, navíc u ordinálních proměnných můžeme srovnávat intervaly v intervalové škále mezi sebou (Skutil, 2011, s. 160-162).

7.8.1 Souhrnné výsledky a výsledky získané v rámci typu školy

V této kapitole představujeme **souhrnné výsledky**, tj. odpovědi od všech účastníků výzkumu (bez ohledu na typ školy) a při analyzování těchto výsledků vycházíme z dat ze sloupce „celkově“ z tab. 7.8.1. Dále zde prezentujeme **výsledky získané v rámci typu školy** – gymnázia a základní školy – a při jejich vyhodnocení pracujeme s daty ze sloupce „gymnázium“ a „základní škola“ z tab. 7.8.1.

Tab. 7.8.1 ukazuje početní zastoupení každého typu dotazníku na daném typu školy a v celkovém počtu ze všech škol, vyjádřené i v relativní četnosti.

Tabulka 7.8.1: Zastoupení jednotlivých typů dotazníků na daném typu škol a celkově ze všech škol

Typ školy	Gymnázium (škola A, B)		Základní škola (škola C, D, E)		Celkově (škola A, B, C, D, E)	
	Počet	Relativní četnost (%)	Počet	Relativní četnost (%)	Počet	Relativní četnost (%)
dotazník Ž-R (žakovská reflexe)	166	48	333	47	499	47
dotazník Ž-S (žakovská sebereflexe)	166	48	333	47	499	47
dotazník U-R (učitelská reflexe)	8	2	22	3	30	3
dotazník U-S (učitelská sebereflexe)	8	2	22	3	30	3
Celkem	348	100	710	100	1058	100

Souhrnné výsledky i výsledky získané v rámci typu školy jsou analyzovány na základě srovnání odpovědí ze:

- **žakovských reflexí** (žáci popisují chování učitelů při výuce; dotazník Ž-R) a **učitelských sebereflexí** (učitelé popisují své chování při výuce; dotazník U-S), v prezentování výsledků uváděno pod názvem „**reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů**“;
- **učitelských reflexí** (učitelé popisují chování žáků při výuce; dotazník U-R) a **žakovských sebereflexí** (žáci popisují své chování při výuce; dotazník Ž-S), v prezentování výsledků uváděno pod názvem „**reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků**“.

Veškerá srovnání reflexí se sebereflexemi jsou předkládány postupně ve všech **sledovaných oblastech** (jsou dle nich pojmenovány jednotlivé podkapitoly), jejichž prostřednictvím se snažíme odhalit, do jaké míry se shoduje, či rozchází vzájemné vnímání mezi učiteli a žáky. Na konci každé podkapitoly určité sledované oblasti uvádíme krátké **shrnutí** nejdůležitějších faktů.

Každá sledovaná oblast se skládá z **grafu a příslušné tabulky**, v níž jsou jednotlivá data z grafu více představena. Všechny tabulky obsahují **název sledované oblasti**, jíž se týká, dále roviny **reflexe** a **sebereflexe** v kontextu znění párových otázek položené účastníkům výzkumu a nabízené varianty odpovědí. Následně předkládáme u všech nabízených variant odpovědí **počet respondentů**, kteří zvolili dané možnosti, vyjadřujeme ho i v **relativní četnosti**. V analýze výsledků dále používáme pro lepší přehlednost a čitelnost různé zkratky, jejich vysvětlení je následující:

- **G** = gymnázium;
- **ZŠ** = základní škola;
- **PŽ** = počet žáků;
- **PU** = počet učitelů;
- **RČ (%)** = relativní četnost v procentech.

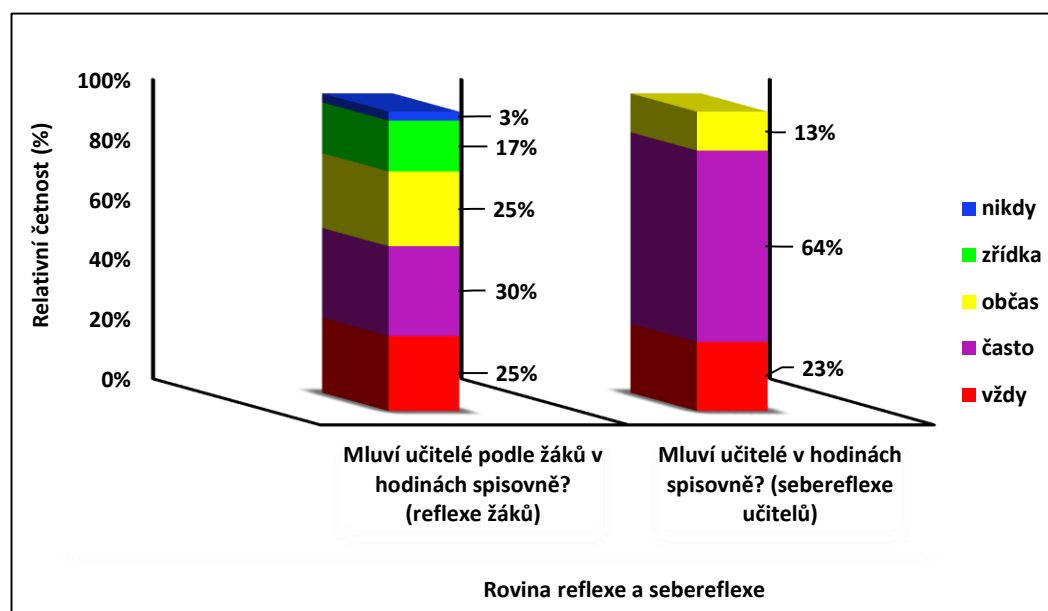
V samotném závěru tabulky předkládáme **souhrnné počty** respondentů, vyjádřené i v **relativní četnosti**, opět v souvislosti s daným typem školy či v kontextu všech škol.

V celé interpretaci výsledků **nekomentujeme** všechny položky uvedených odpovědí u dané otázky a v kontextu párování rovin vnímání, naopak **zmiňujeme** pouze dominantně zastoupené či výrazně rozdílné, nebo shodné výsledky. Činíme tak z důvodu velkého rozsahu získaných dat, z nichž chceme zprostředkovat jen ta nejdůležitější zjištění.

7.8.1.1 Spisovnost

7.8.1.1.1 Spisovnost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Graf 7.8.1.1.1: Spisovnost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů



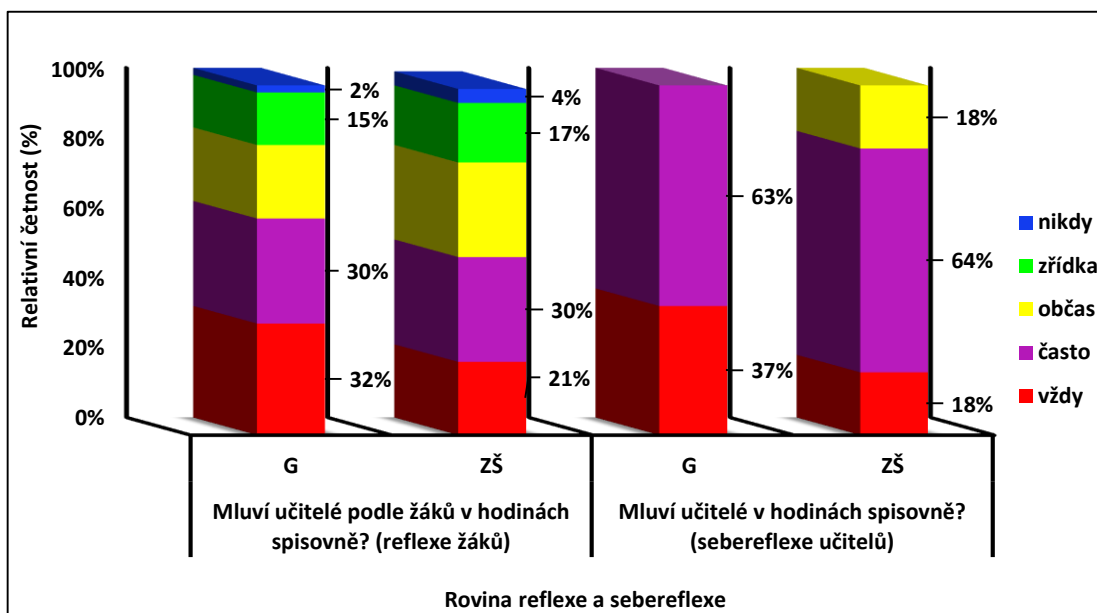
Tabulka 7.8.1.1.1: Spisovnost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Sledovaná oblast	Spisovnost			
	Reflexe žáků		Sebereflexe učitelů	
Reflexe/sebereflexe	Mluví učitelé podle žáků v hodinách spisovně?		Mluví učitelé v hodinách spisovně?	
Otázka	Mluví učitelé podle žáků v hodinách spisovně?		Mluví učitelé v hodinách spisovně?	
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	16	3	0	0
zřídka	83	17	0	0
občas	126	25	4	13
často	151	30	19	64
vždy	123	25	7	23
Celkem	499	100	30	100

Podle žáků při výuce mluví učitelé **často** spisovně (30 %), avšak ve značné blízkosti této odpovědi se nachází i varianty **vždy**, či **občas**, které mají stejné procentuální zastoupení (25 %). U učitelů výrazně převažuje stanovisko, že žáci mluví spisovně ve vyučovacích hodinách **často** (64 %). Shoda ve vzájemném vnímání u účastníků je zcela patrná.

7.8.1.1.1 Spisovnost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Graf 7.8.1.1.1: Spisovnost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ



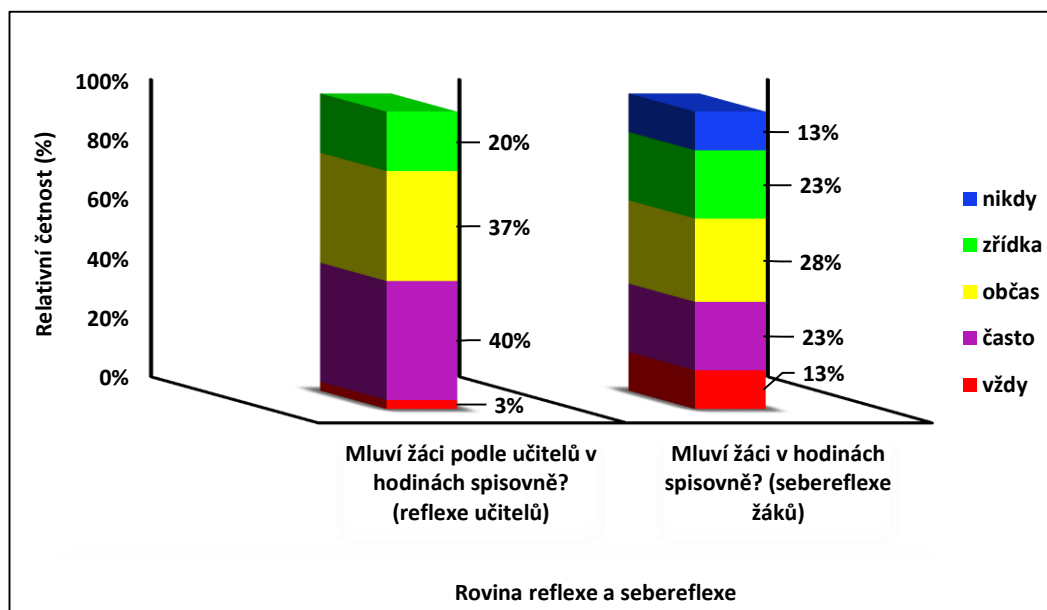
Tabulka 7.8.1.1.1: Spisovnost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Spisovnost							
	Reflexe žáků				Sebereflexe učitelů			
Reflexe/sebereflexe	Mluví učitelé podle žáků v hodinách spisovně?				Mluví učitelé v hodinách spisovně?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	3	2	13	4	0	0	0	0
zřídka	25	15	58	17	0	0	0	0
občas	35	21	91	27	0	0	4	18
často	51	30	100	30	5	63	14	64
vždy	52	32	71	21	3	37	4	18
Celkem	166	100	333	100	8	100	22	100

Z hlediska nejčastěji zaznamenaných položek je podle žáků z gymnázia vyjadřování učitelů **vždy** (32 %), až **často** (30 %) spisovné, z pohledu žáků ze základní školy **často** (30 %), až **občas** (27 %) spisovné. Naopak u učitelů na obou typech škol převládá výrazně stejné mínění – mluví během výuky **často** (G 63 %, ZŠ 64 %) spisovně. Na základě nejčastěji zvolených odpovědí zaznamenáváme na základní škole shodné vnímání učitelů a žáků, rozdílné na gymnáziu.

7.8.1.1.2 Spisovnost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Graf 7.8.1.1.2: Spisovnost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků



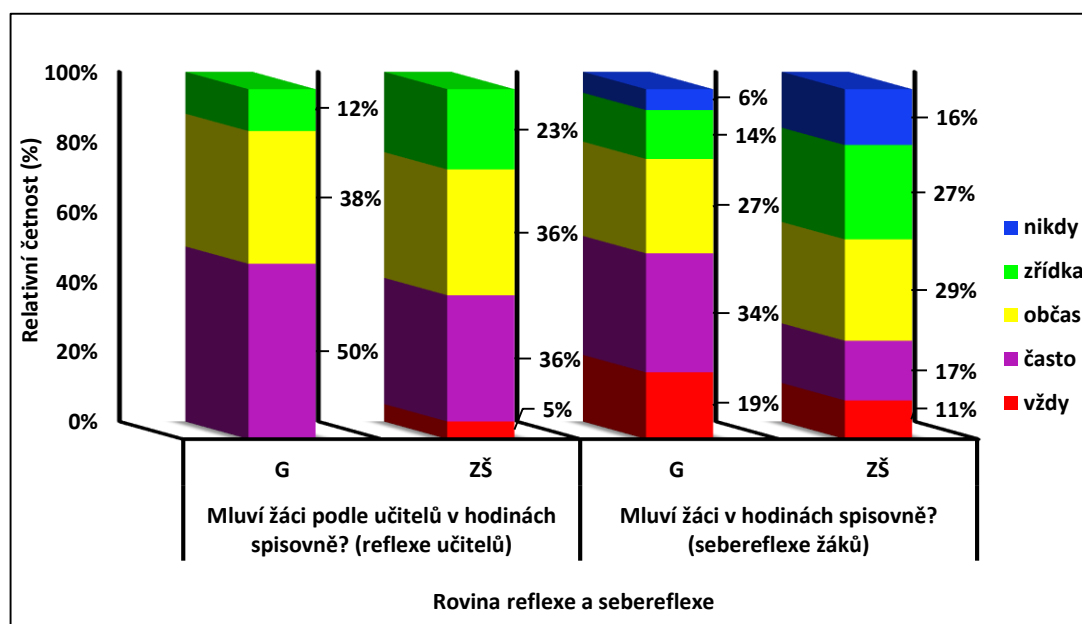
Tabulka 7.8.1.1.2: Spisovnost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Sledovaná oblast	Spisovnost			
	Reflexe učitelů		Sebereflexe žáků	
Reflexe/sebereflexe	Mluví žáci podle učitelů v hodinách spisovně?		Mluví žáci v hodinách spisovně?	
Otázka	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
Varianty odpovědí				
nikdy	0	0	64	13
zřídka	6	20	115	23
občas	11	37	138	28
často	12	40	114	23
vždy	1	3	68	13
Celkem	30	100	499	100

Většinou učitelé hodnotí žákovské vyjadřování jako **často** (40 %), až **občas** (37 %) spisovné, což ukazuje poměrně shodné procentuální zastoupení zvolených možností. Naproti tomu u žáků dominuje skutečnost, že svou mluvu považují za **občas** (28 %) spisovnou, následně za **často** a **zřídka** spisovnou, u nichž nacházíme stejné procentuální zastoupení (23 %). Z dat vyplývá rozpor mezi odpověďmi učitelů a žáků, tudíž je mezi nimi rozdílné vzájemné vnímání.

7.8.1.1.2.1 Spisovnost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Graf 7.8.1.1.2.1: Spisovnost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.1.2.1: Spisovnost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Spisovnost							
	Reflexe učitelů				Sebereflexe žáků			
Reflexe/sebereflexe	Mluví žáci podle učitelů v hodinách spisovně?				Mluví žáci v hodinách spisovně?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	0	0	0	0	11	6	53	16
zřídka	1	12	5	23	23	14	92	27
občas	3	38	8	36	45	27	93	29
často	4	50	8	36	56	34	58	17
vždy	0	0	1	5	31	19	37	11
Celkem	8	100	22	100	166	100	333	100

Mluva žáků ve vyučovacích hodinách je podle učitelů z gymnázia převážně hodnocena jako **často** (50 %), až **občas** (38 %) spisovná. Poměrně stejným způsobem popisují vyjadřování žáků učitelé ze základní školy, tedy též jako **často** (36 %) spisovné. Avšak na základní škole je nutné zmínit, že se ve shodném procentním zastoupení objevuje i hodnocení žakovské mluvy jako **občas** (36 %) spisovné. Naopak žáci sami svoji mluvu hodnotí značně rozdílně, z gymnázia ji popisují jako **často** (34 %), někdy jako **občas** (27 %) spisovnou, zatímco ze základní školy jako **občas** (29 %), až **zřídka** (27 %) spisovnou. Z hlediska nejčastěji zastoupených odpovědí spatřujeme ve vnímání učitele žáka relativně shodu na gymnáziu i základní škole.

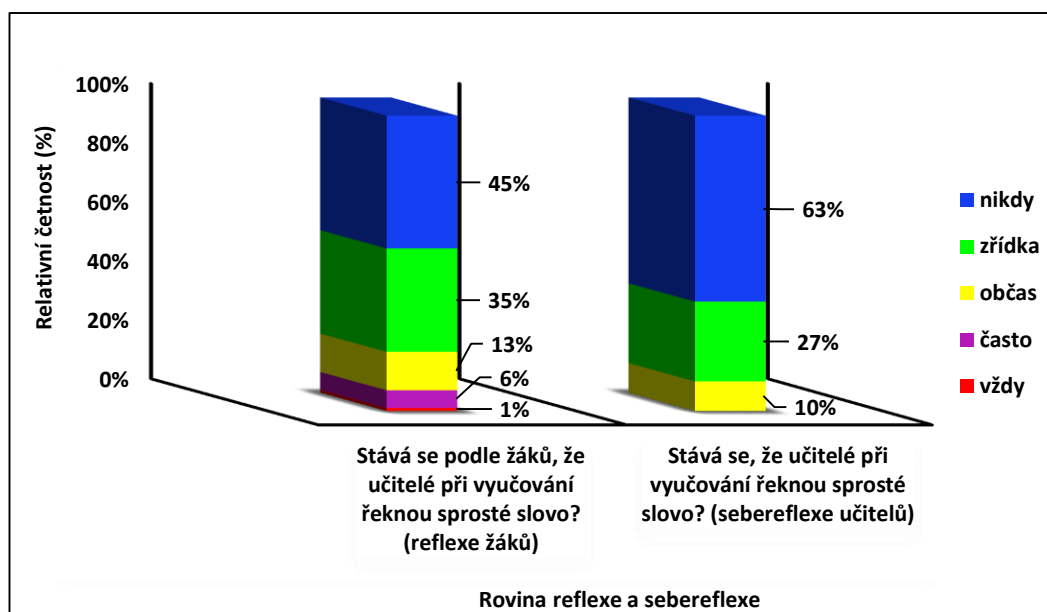
7.8.1.1.3 Spisovnost – shrnutí

Shrneme-li předložená data ze sledované oblasti spisovnost (kap. 7.8.1.1.1, kap. 7.8.1.1.1.1, kap. 7.8.1.1.2, kap. 7.8.1.1.2.1), lze vyčíst, že žáci vnímají učitelovu mluvu ve výuce jako „často“ spisovnou a stejným způsobem ji popisují i učitelé. Z hlediska typu školy nacházíme stejný způsob vnímání mezi učiteli a žáky na základní škole. Rozdílnost ve vnímání se objevuje na gymnáziu, kde žáci hodnotí učitelovu mluvu jako „vždy“ spisovnou, přičemž oni sami ji vnímají jako „často“ spisovnou. Naproti tomu žáci popisují svou mluvu při výuce jako „občas“ spisovnou, zatímco učitelé ji charakterizují jako „často“ spisovnou. Stejně žakovskou mluvu vnímají účastníci výuky na základní škole. Na gymnáziu se žáci a učitelé ale shodují ve vzájemném vnímání – učitelé hodnotí řeč žáků jako „často“ spisovnou a v tomto směru ji popisují i sami žáci. Z hlediska typu školy relativně vyplývá, že se se spisovností v řeči u obou aktérů výuky setkáváme spíše na gymnáziu, kdežto na základní škole, zejména ze strany žáků, inklinuje k nespisovnosti.

7.8.1.2 Vulgarismy

7.8.1.2.1 Vulgarismy – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Graf 7.8.1.2.1: Vulgarismy – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů



Tabulka 7.8.1.2.1: Vulgarismy – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

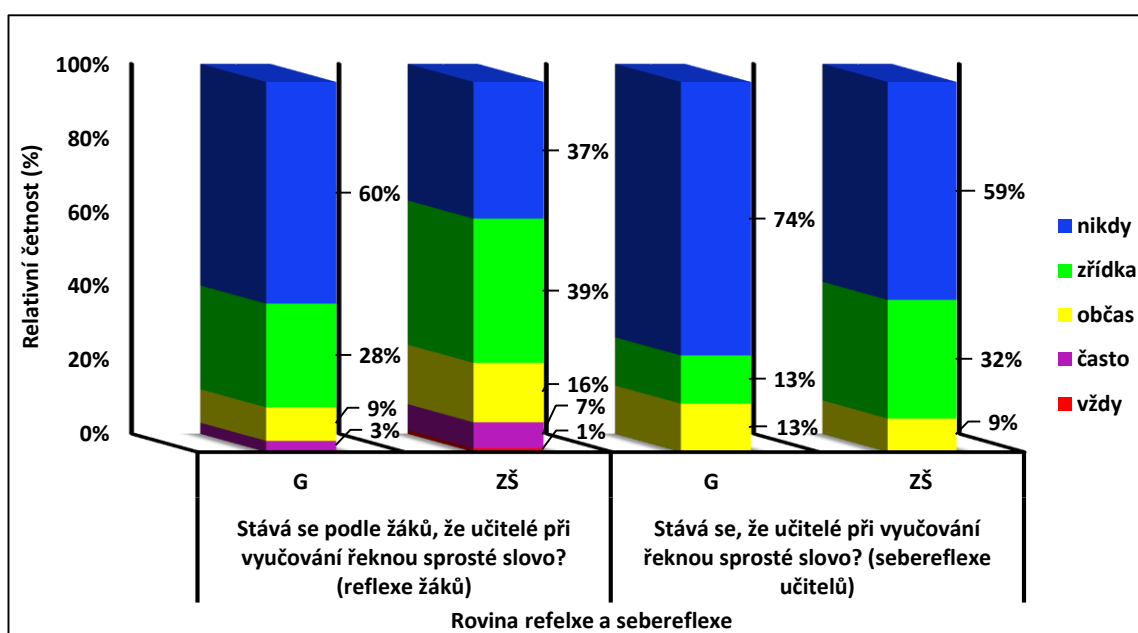
Sledovaná oblast	Vulgarismy			
	Reflexe žáků		Sebereflexe učitelů	
Reflexe/sebereflexe	Stává se podle žáků, že učitelé při vyučování řeknou sprosté slovo?		Stává se, že učitelé při vyučování řeknou sprosté slovo?	
Otázka	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)
Varianty odpovědí				
nikdy	225	45	19	63
zřídka	174	35	8	27
občas	67	13	3	10

často	29	6	0	0
vždy	4	1	0	0
Celkem	499	100	30	100

Většina žáků popisuje učitele tak, že od nich při výuce **nikdy** (45 %), nebo **zřídka** (35 %) zazní sprosté slovo, jak předkládají nejvíce zastoupené odpovědi. Zcela stejně to vnímají učitelé, ti sami uvádí, že **nikdy** (63 %), či **zřídka** (27 %) řeknou při vyučování sprosté slovo. Mezi učiteli a žáky můžeme jednoznačně konstatovat shodu ve vzájemném vnímání.

7.8.1.2.1.1 Vulgarismy – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Graf 7.8.1.2.1.1: Vulgarismy – reflexe žáků vs. sebereflexe na G a ZŠ



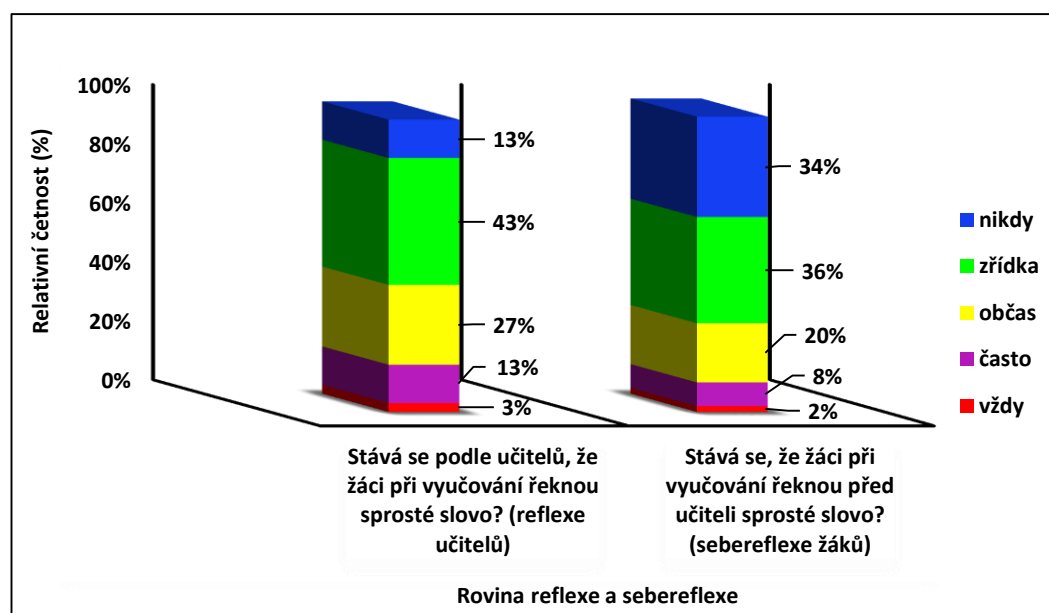
Tabulka 7.8.1.2.1.1: Vulgarismy – reflexe žáků vs. sebereflexe na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Vulgarismy							
	Reflexe žáků				Sebereflexe učitelů			
Reflexe/sebereflexe	Stává se podle žáků, že učitelé při vyučování řeknou sprosté slovo?				Stává se, že učitelé při vyučování řeknou sprosté slovo?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	99	60	126	37	6	74	13	59
zřídka	47	28	127	39	1	13	7	32
občas	15	9	52	16	1	13	2	9
často	5	3	24	7	0	0	0	0
vždy	0	0	4	1	0	0	0	0
Celkem	166	100	333	100	8	100	22	100

Pohled na jednotlivé typy škol ukazuje, že podle žáků učitelé na gymnáziu při výuce **nikdy** (60 %) nepronášejí sprostá slova, kdežto podle žáků na základní škole **zřídka** (39 %) k této situaci dochází. Na základní škole je i značně procentuálně zastoupena položka, že **nikdy** (37 %) neříkají sprostá slova, není však dominantní. Žákovské odpovědi se skoro shodují s odpověďmi učitelů. Většina učitelů z gymnázia i základní školy popisuje sebe způsobem, že **nikdy** (G 74 %, ZŠ 59 %) nesdělují sprostá slova při výuce, nebo se to stává jen **zřídka** (G 13 %, ZŠ 32 %). Ve vzájemném vnímání mezi učiteli a žáky nalzáme shodu na gymnáziu, rozpor na základní škole.

7.8.1.2.2 Vulgarismy – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Graf 7.8.1.2.2: Vulgarismy – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků



Tabulka 7.8.1.2.2: Vulgarismy – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

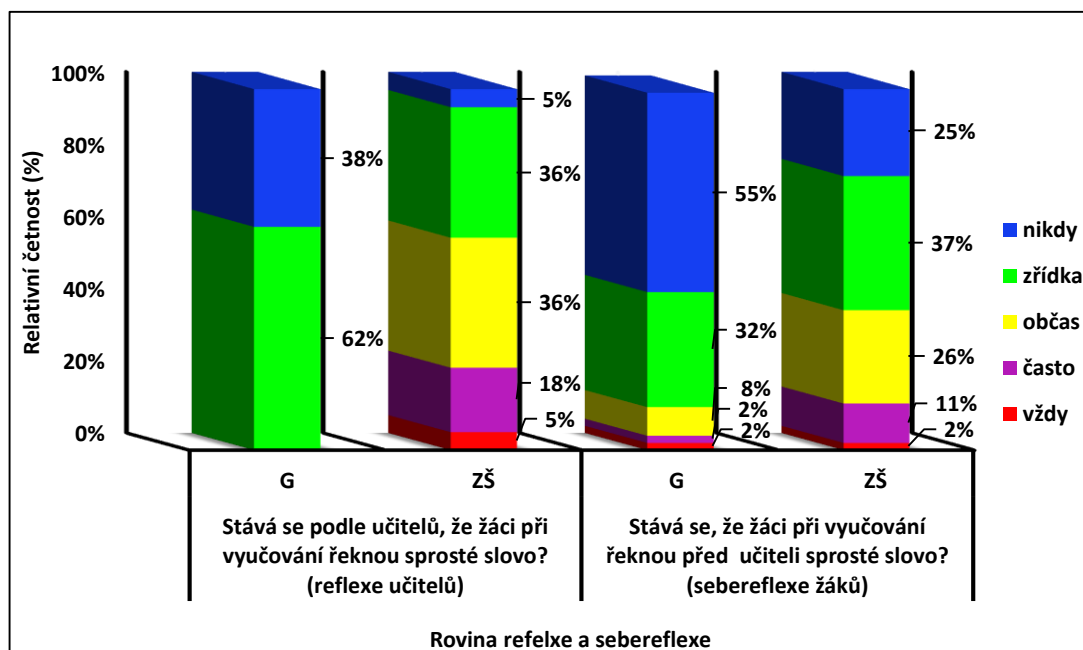
Sledovaná oblast	Vulgarismy			
	Reflexe učitelů		Sebereflexe žáků	
Reflexe/sebereflexe	Stává se podle učitelů, že žáci při vyučování řeknou sprosté slovo?		Stává se, že žáci při vyučování řeknou před učiteli sprosté slovo?	
Otázka	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	4	13	174	34
zřídka	13	43	176	36
občas	8	27	100	20
často	4	13	39	8
vždy	1	3	10	2
Celkem	30	100	499	100

U učitelů dominuje názor, že žáci **zřídka** (43 %), nebo **občas** (27 %) řeknou při vyučování sprosté slovo, jak ukazují nejvíce zastoupené varianty odpovědí. Naproti tomu žáci o sobě

tvrdí, že **zřídka** (36 %), či **nikdy** (34 %) nepronesou sprosté slovo během výuky, což je patrné z blízkého procentuálního zastoupení obou položek. I přes jistou zaznamenanou rozdílnost, konstatujeme shodné vzájemné vnímání, neboť u žáků i učitelů se objevuje nejčastěji zvolená možnost „zřídka“.

7.8.1.2.2.1 Vulgarismy – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Graf 7.8.1.2.2.1: Vulgarismy – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.2.2.1: Vulgarismy – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Vulgarismy							
	Reflexe učitelů				Sebereflexe žáků			
Reflexe/sebereflexe	Stává se podle učitelů, že žáci při vyučování řeknou sprosté slovo?				Stává se, že žáci při vyučování před učiteli řeknou sprosté slovo?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	3	38	1	5	92	55	82	25
zřídka	5	62	8	36	53	32	123	37
občas	0	0	8	36	13	8	87	26
často	0	0	4	18	4	2	35	11
vždy	0	0	1	5	4	2	6	2
Celkem	8	100	22	100	166	100	333	100

Většina učitelů z gymnázia se domnívá, že **zřídka** (62 %), nebo **nikdy** (38 %) žáci nepronesou při výuce sprosté slovo. U pedagogů ze základní školy je obdobná situace, též zastávají názor, že **zřídka** (36 %) žáci řeknou sprostá slova, avšak k tomuto názoru se

ve stejném procentuálním zastoupení přidává i varianta, že **občas** (36 %) se to stává. Vedle toho se žáci z gymnázia popisují tak, že **nikdy** (55 %) nemluví sprostě, zatímco žáci ze základní školy se přiznávají, že **zřídka** (37 %), nebo **občas** (26 %) sdělí sprosté slovo během výuky. Ve vztahu učitele a žáků nacházíme rozpor na gymnáziu, ale na základní škole shodu.

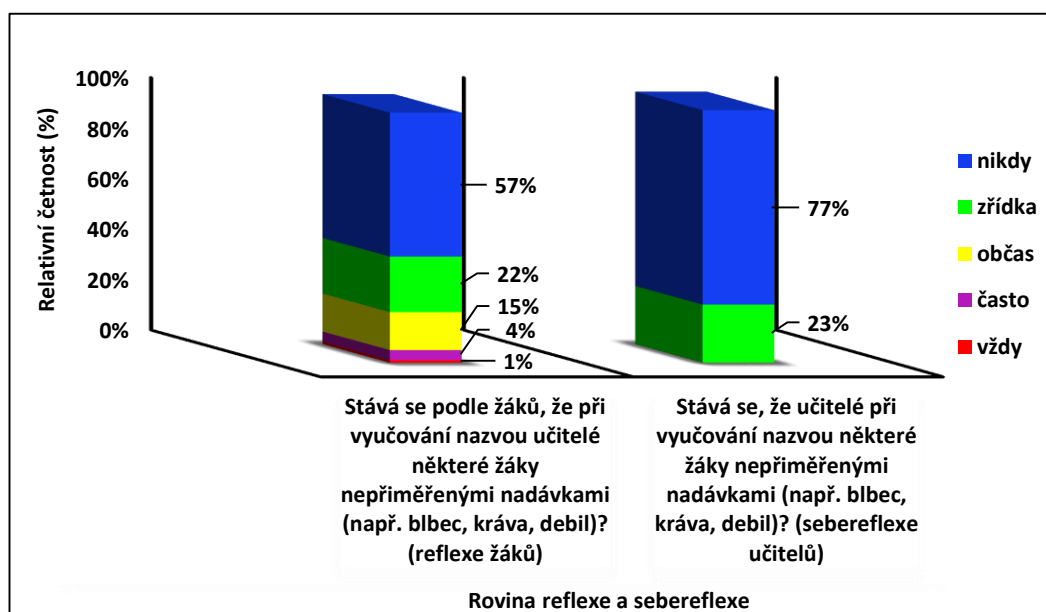
7.8.1.2.3 Vulgarismy – shrnutí

Na základě uvedených dat ze sledované oblasti vulgarismy (kap. 7.8.1.2.1, kap. 7.8.1.2.1.1, kap. 7.8.1.2.2, kap. 7.8.1.2.2.1) vyplývá, že učitelé, jak podle žáků, tak podle sebe, „**nikdy**“ neřeknou sprosté slovo při výuce. Naproti tomu žáci „**zřídka**“ vulgární slova řeknou při výuce, jak ze svého pohledu, tak z pohledu učitelů. Shoda ve vzájemném vnímání je jednoznačná. Rozdílnosti ve vnímání se objevují až v rámci typu školy. Na základní škole učitelé dle žáků pronesou sprostá slova „**zřídka**“, zatímco sami učitelé se domnívají, že „**nikdy**“. Na gymnáziu se rozpor projevuje ohledně toho, že dle učitelů žáci říkají při výuce vulgarismy „**zřídka**“, ale sami žáci uváděli, že „**nikdy**“ tato slova nepronáší. Naopak shody se ve vnímání projevují na gymnáziu, když učitelé i žáci zastávají názor, že učitelé „**nikdy**“ nepoužívají vulgární slova, kdežto na základní škole se spatřuje ve směru, že žáci „**zřídka**“ pronáší sprostá slova při výuce, jak dle svého mínění, tak i mínění učitelů. Zde můžeme interpretovat, že typ školy ovlivňuje užívání vulgarismů, s vulgárními výrazy se setkáváme spíše u učitelů a žáků ze základní školy.

7.8.1.3 Impertinence

7.8.1.3.1 Impertinence – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Graf 7.8.1.3.1: Impertinence – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů



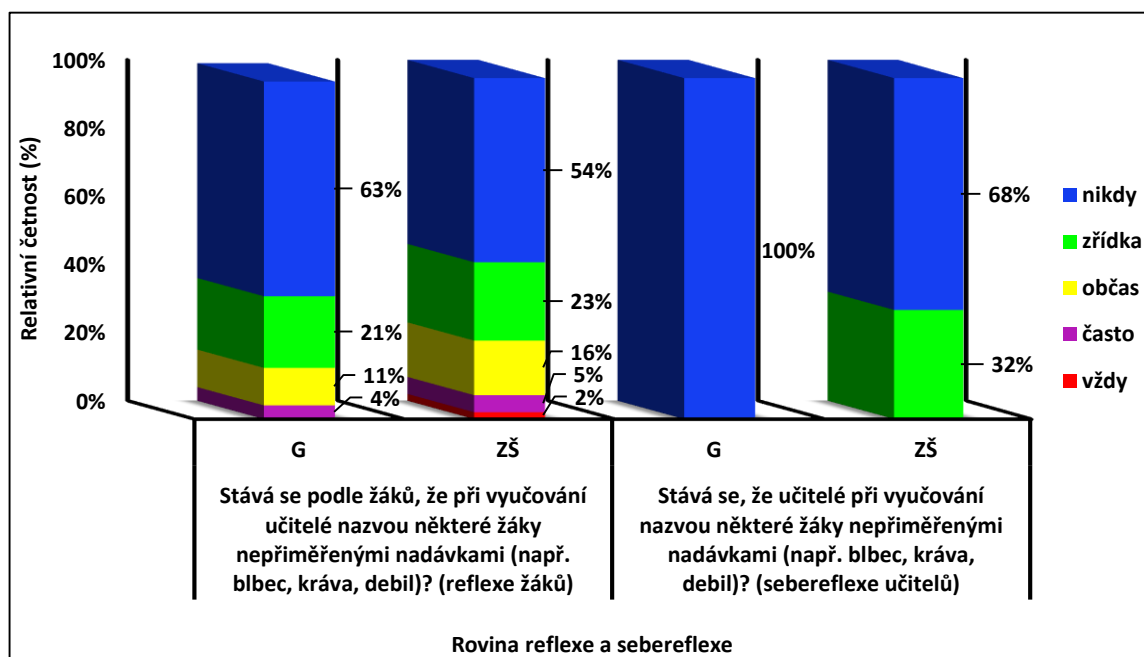
Tabulka 7.8.1.3.1: Impertinence – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Sledovaná oblast	Impertinence			
	Reflexe/sebereflexe	Reflexe žáků		Sebereflexe učitelů
Otázka	Stává se podle žáků, že při vyučování učitelé nazvou některé žáky nepřiměřenými nadávkami (např. blbec, kráva, debil)?		Stává se, že učitelé při vyučování nazvou některé žáky nepřiměřenými nadávkami (např. blbec, kráva, debil)?	
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	285	57	23	77
zřídka	112	22	7	23
občas	73	15	0	0
často	22	4	0	0
vždy	7	1	0	0
Celkem	499	100	30	100

Většina žáků popisuje učitele jako ty, co **nikdy** (57 %) nenazvou své žáky nadávkami při vyučování. To je ve shodě s tím, jak učitelé vnímají sami sebe. Většina učitelů o sobě tvrdí, že **nikdy** (77 %) neoznačí žáky nepřiměřenými vulgárními výrazy. U obou aktérů výuky můžeme dále zaznamenat i relativně stejné zastoupení odpovědi **zřídka** (žáci 22 %, učitelé 23 %), tj. zřídka k situaci, kdy učitelé nazvou žáka nepřiměřenou nadávkou, dochází. Zjištěné údaje vypovídají o shodném vnímání účastníků.

7.8.1.3.1.1 Impertinence – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Graf 7.8.1.3.1.1: Impertinence – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ



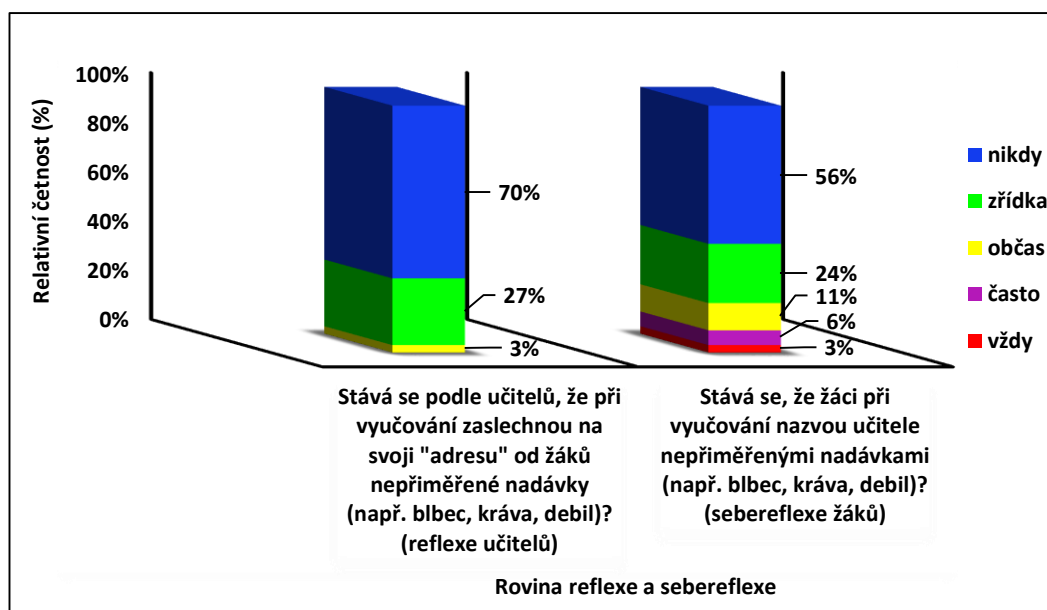
Tabulka 7.8.1.3.1.1: Impertinence – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Impertinence							
Reflexe/sebereflexe	Reflexe žáků				Sebereflexe učitelů			
Otázka	Stává se podle žáků, že při vyučování učitelé nazvou některé žáky nepřiměřenými nadávkami (např. blbec, kráva, debil)?				Stává se, že učitelé při vyučování nazvou některé žáky nepřiměřenými nadávkami (např. blbec, kráva, debil)?			
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PŽ	RC (%)	PŽ	RC (%)	PU	RC (%)	PU	RC (%)
nikdy	105	63	180	54	8	100	15	68
zřídka	35	21	77	23	0	0	7	32
občas	19	11	54	16	0	0	0	0
často	7	4	15	5	0	0	0	0
vždy	0	0	7	2	0	0	0	0
Celkem	166	100	333	100	8	100	22	100

Většina žáků z gymnázia i ze základní školy se shoduje, že učitelé **nikdy** (G 63 %, ZŠ 54 %) nenazvou některé žáky nadávkami během vyučování. Totéž nalezneme i u učitelů z gymnázia a ze základní školy. I u nich převažovala zvolená možnost, že **nikdy** (G 100 %, ZŠ 68 %) nenazvou nějakého žáka nadávkou, ale s určitými odlišnostmi. Na gymnáziu u učitelů byla varianta „nikdy“ jednoznačně zastoupena (100 %), kdežto na základní škole se vedle položky „nikdy“ (68 %) objevila ještě možnost **zřídka** (32 %). Mezi učiteli a žáky převažuje shodné vzájemné vnímání na obou typech škol.

7.8.1.3.2 Impertinence – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Graf 7.8.1.3.2: Impertinence – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků



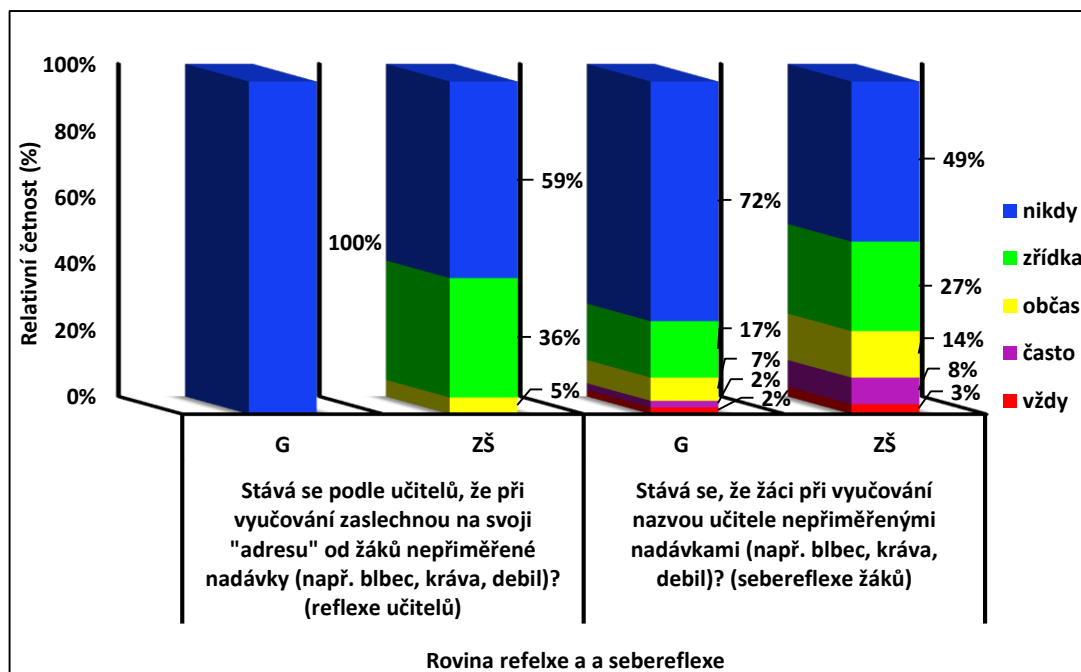
Tabulka 7.8.1.3.2: Impertinence – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Sledovaná oblast	Impertinence			
	Reflexe/sebereflexe	Reflexe učitele		Sebereflexe žáka
Otázka	Stává se podle učitelů, že při vyučování zaslechnou na svoji "adresu" od žáků nepřiměřené nadávky (např. blbec, kráva, debil)?		Stává se, že žáci při vyučování nazvou učitele nepřiměřenými nadávkami (např. blbec, kráva, debil)?	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	21	70	281	56
zřídka	8	27	118	24
občas	1	3	56	11
často	0	0	31	6
vždy	0	0	13	3
Celkem	30	100	499	100

Učitelé **nikdy** (70 %), nebo **zřídka** (27 %) zaslechnou na svoji „adresu“ nadávky od žáků ve vyučovacích hodinách. Stejně žáci popisovali sami sebe – **nikdy** (56 %), či **zřídka** (24 %) při vyučování nazvou nadávkami své učitele. Shoda ve vzájemném vnímání na základě nejčtetněji zastoupených položek od obou aktérů výuky je zcela zjevná.

7.8.1.3.2.1 Impertinence – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Graf 7.8.1.3.2.1: Impertinence – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.3.2.1: Impertinence – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Impertinence							
	Reflexe učitelů				Sebereflexe žáků			
Reflexe/sebereflexe	Stává se podle učitelů, že při vyučování zaslechnou na svoji "adresu" od žáků nepřiměřené nadávky (např. blbec, kráva, debil)?				Stává se, že žáci při vyučování nazvou učitele nepřiměřenými nadávkami (např. blbec, kráva, debil)?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	8	100	13	59	119	72	162	49
zřídka	0	0	8	36	29	17	89	27
občas	0	0	1	5	11	7	45	14
často	0	0	0	0	3	2	28	8
vždy	0	0	0	0	4	2	9	3
Celkem	8	100	22	100	166	100	333	100

Učitelé na gymnáziu se jednoznačně domnívají, že se **nikdy** (100 %) nestane, že by na svůj „účet“ při výuce zaslechl od žáků nadávky. Odpověď **nikdy** (59 %) převažuje i u učitelů na základní škole, ačkoliv zde byla zastoupena i poměrně možnost **zřídka** (36 %). Stejnou skutečnost zachycujeme i u žáků – z gymnázia i ze základní školy – **nikdy** (G 72 %, ZŠ 49 %) nenazvou učitele nepřiměřenými nadávkami. Avšak u žáků ze základní školy, ve shodě s učiteli z tohoto typu školy, se ve značném procentuálním zastoupení objevila i položka **zřídka** (27 %). Ve vzájemném vnímání se učitelé a žáci shodují na obou typech škol.

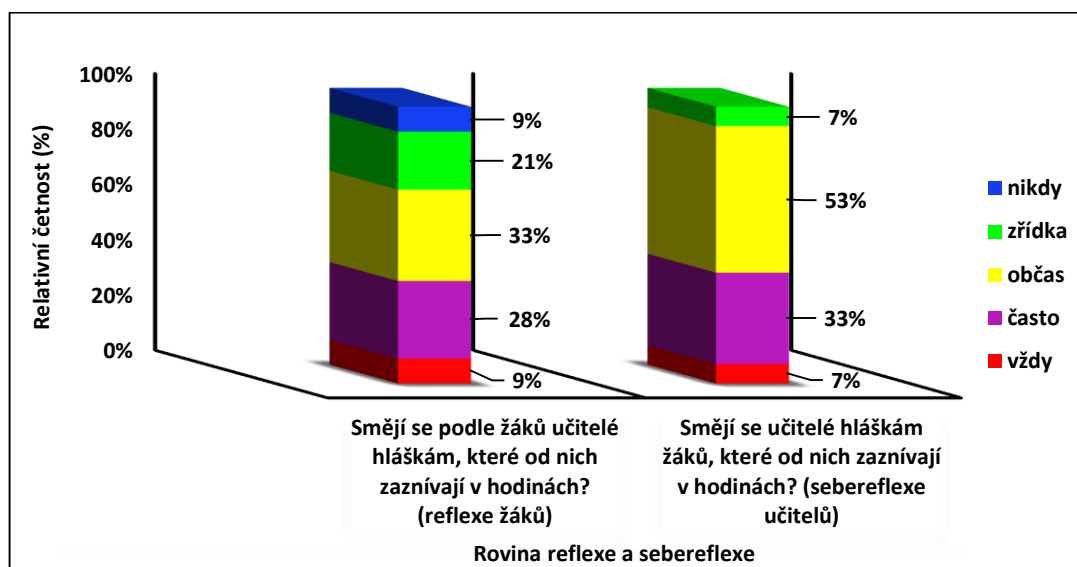
7.8.1.3.3 Impertinence – shrnutí

Shrneme-li všechny informace ze sledované oblasti impertinence (kap. 7.8.1.3.1, kap. 7.8.1.3.1.1, kap. 7.8.1.3.2, kap. 7.8.1.3.2.1) docházíme k závěru, že žáci a učitelé se ve vzájemném vnímání shodují. Žáci „**nikdy**“ nenazývají učitele nepřiměřenými nadávkami, zároveň ani učitelé žáky. V rovině vzájemného vnímání se objevuje tato shoda na gymnáziu i základní škole. Chceme-li však objevit jisté rozdílnosti ve vnímání, musíme odhlédnout od nejčteněji zastoupené odpovědi k druhé nejvíce zaznamenané, tj. možnost „**zřídka**“. Zastoupení této možnosti ukazuje, že žáci a učitelé se nazývají mezi sebou nepřiměřenými nadávkami spíše na základní škole než na gymnáziu. Na základní škole někteří učitelé „**zřídka**“ pronesou nadávku k žákovi, stejně jako žáci k učitelům. Na gymnáziu jednoznačně převažuje, že „**nikdy**“ učitelé nenadávají žákům a žáci učitelům.

7.8.1.4 Reakce na vtip

7.8.1.4.1 Reakce na vtip – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Graf 7.8.1.4.1: Reakce na vtip – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů



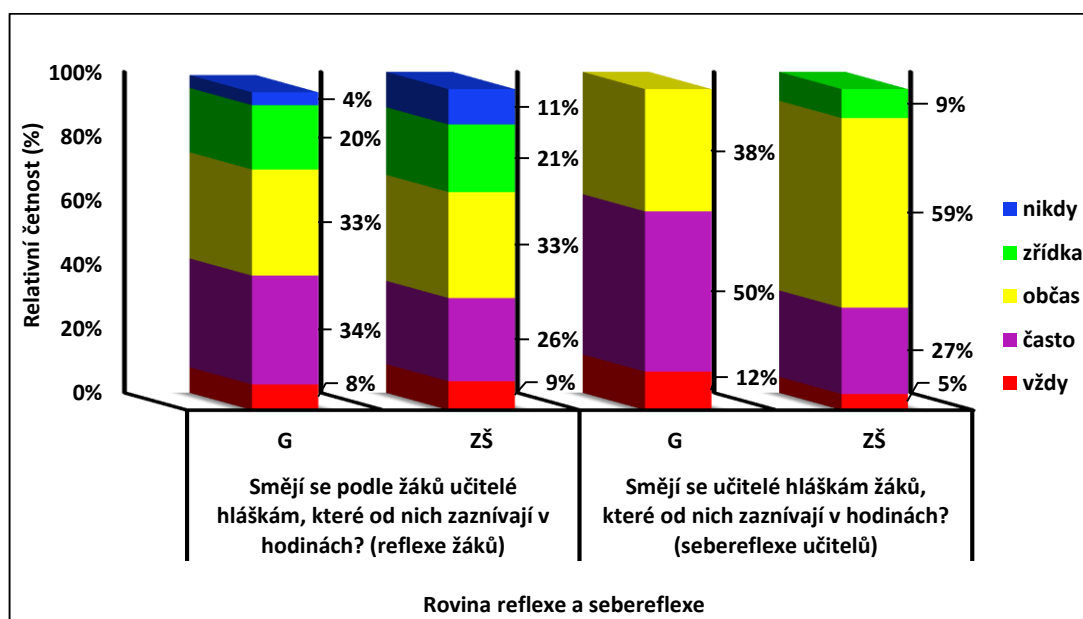
Tabulka 7.8.1.4.1: Reakce na vtip – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Sledovaná oblast	Reakce na vtip			
	Reflexe žáků		Sebereflexe učitelů	
Reflexe/sebereflexe	Smějí se podle žáků učitelé hláškám, které od nich zaznívají v hodinách?		Smějí se učitelé hláškám žáků, které od nich zaznívají v hodinách?	
Otázka	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)
Varianty odpovědí				
nikdy	44	9	0	0
zřídka	104	21	2	7
občas	165	33	16	53
často	142	28	10	33
vždy	44	9	2	7
Celkem	499	100	30	100

Během vyučování se učitelé smějí podle žáků **občas** (33 %) a **často** (28 %), když od nich slyší různé hlášky, jak ukazují nejvíce zvolené varianty odpovědí a poměrně podobné procentní zastoupení. U učitelů v rámci nejčetněji zastoupené položky dominuje skutečnost, že se smějí **občas** (52 %), až **často** (33 %) žakovským hláškám. Zde je při srovnání učitelských a žakovských pohledů patrné, že ve vnímání mezi učiteli a žáky panuje jednoznačná shoda.

7.8.1.4.1.1 Reakce na vtip – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Graf 7.8.1.4.1.1: Reakce na vtip – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ



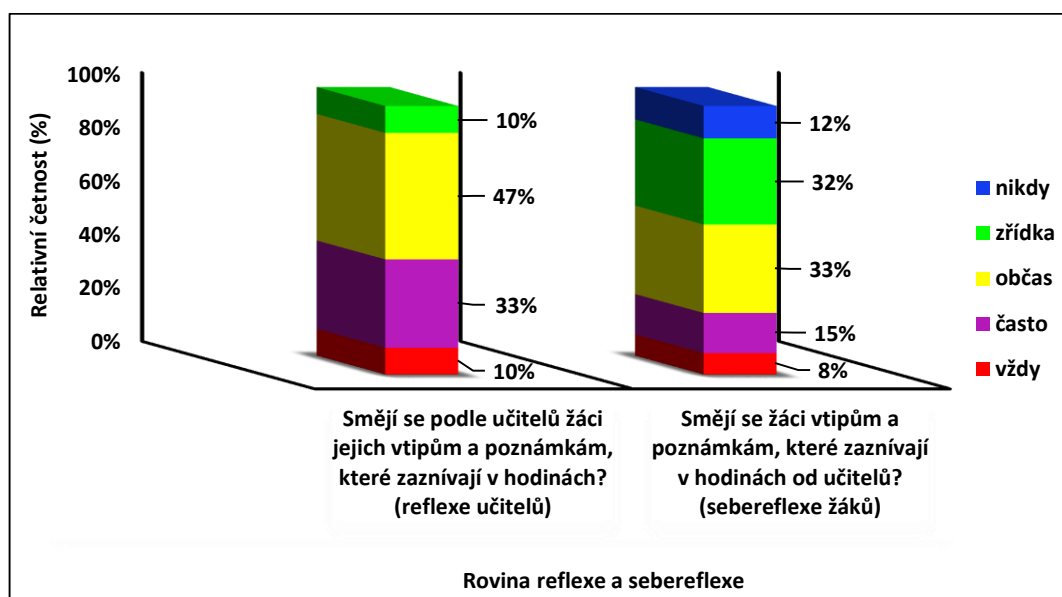
Tabulka 7.8.1.4.1.1: Reakce na vtip – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Reakce na vtip							
	Reflexe žáků				Sebereflexe učitelů			
Reflexe/sebereflexe	Smějí se podle žáků učitelé hláškám, které od nich zaznívají v hodinách?				Smějí se učitelé hláškám žáků, které od nich zaznívají v hodinách?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Variety odpovědí	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	6	4	38	11	0	0	0	0
zřídka	34	20	70	21	0	0	2	9
občas	55	33	110	33	3	38	13	59
často	57	34	85	26	4	50	6	27
vždy	14	8	30	9	1	12	1	5
Celkem	166	100	333	100	8	100	22	100

Rozdílné pohledy na hlášky pronesené od žáků během výuky přináší dělení podle typu škol. Na gymnáziu se podle žáků učitelé **často** (34 %) smějí jejich hláškám, ačkoliv ve značné blízkosti spatřujeme i položku **občas** (33 %), kdežto na základní škole dominuje právě jen **občas** (33 %), a následně položka **často** (26 %). Obdobnou realitu nacházíme u učitelů, ti se smějí žakovským hláškám na gymnáziu **často** (50 %) a **občas** (38 %), na základní škole **občas** (59 %) a **často** (27 %). V interakci učitelů a žáků na obou typech škol konstatujeme shodnost ve vzájemném vnímání.

7.8.1.4.2 Reakce na vtip – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Graf 7.8.1.4.2: Reakce na vtip – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků



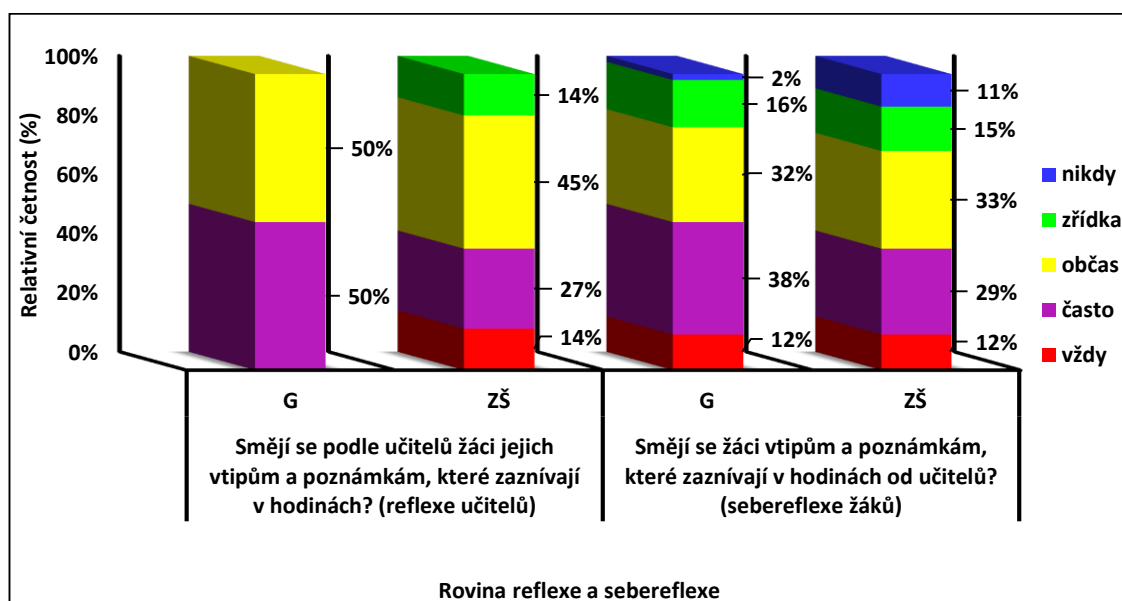
Tabulka 7.8.1.4.2: Reakce na vtip – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Sledovaná oblast	Reakce na vtip			
	Reflexe učitelů		Sebereflexe žáků	
Reflexe/sebereflexe	Smějí se podle učitelů žáci jejich vtipům a poznámkám, které zaznívají v hodinách?		Smějí se žáci vtipům a poznámkám, které zaznívají v hodinách od učitelů?	
Otázka	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	0	0	42	8
zřídka	3	10	76	15
občas	14	47	163	33
často	10	33	158	32
vždy	3	10	60	12
Celkem	30	100	499	100

Pokud učitelé při vyučování vytváří humor svými vtipy a poznámkami, tak se dle nich žáci smějí **občas** (47 %), což rovněž odpovídá variantě, kterou nejčastěji volili sami žáci – **občas** (33 %) se smějí učitelovým vtipům a poznámkám. Za zmínku stojí poznamenat, že skoro stejně procentuálně je zastoupena u učitelů a žáků i varianta **často** (učitelé 33 %, žáci 32 %). Shoda v rámci vzájemného vnímání učitelů a žáků se jeví jako jednoznačná.

7.8.1.4.2.1 Reakce na vtíp – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Graf 7.8.1.4.2.1: Reakce na vtíp – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.4.2.1: Reakce na vtíp – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Reakce na vtíp							
	Reflexe učitelů				Sebereflexe žáků			
Reflexe/sebereflexe	Smějí se podle učitelů žáci jejich vtípům a poznámkám, které zaznívají v hodinách?				Smějí se žáci vtípům a poznámkám, které zaznívají v hodinách od učitelů?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	0	0	0	0	4	2	38	11
zřídka	0	0	3	14	26	16	50	15
občas	4	50	10	45	53	32	110	33
často	4	50	6	27	63	38	95	29
vždy	0	0	3	14	20	12	40	12
Celkem	8	100	22	100	166	100	333	100

Podle učitelů z gymnázia se žáci smějí jejich vtípům a poznámkám **často** (50 %) a **občas** (50 %), jak ukazuje stejné procentní zastoupení obou položek, kdežto dle učitelů ze základní školy se žáci smějí **občas** (45 %), až **často** (27 %). Naproti tomu žáci z gymnázia přiznávají, že se smějí učitelským vtípům a poznámkám **často** (38 %), někdy jen **občas** (32 %), zatímco žáci ze základní školy **občas** (33 %), až **často** (29 %). Z údajů vyplývá, že ve vztahu učitelů a žáků nacházíme shodné vzájemné vnímání na obou typech škol.

7.8.1.4.3 Reakce na vtíp – shrnutí

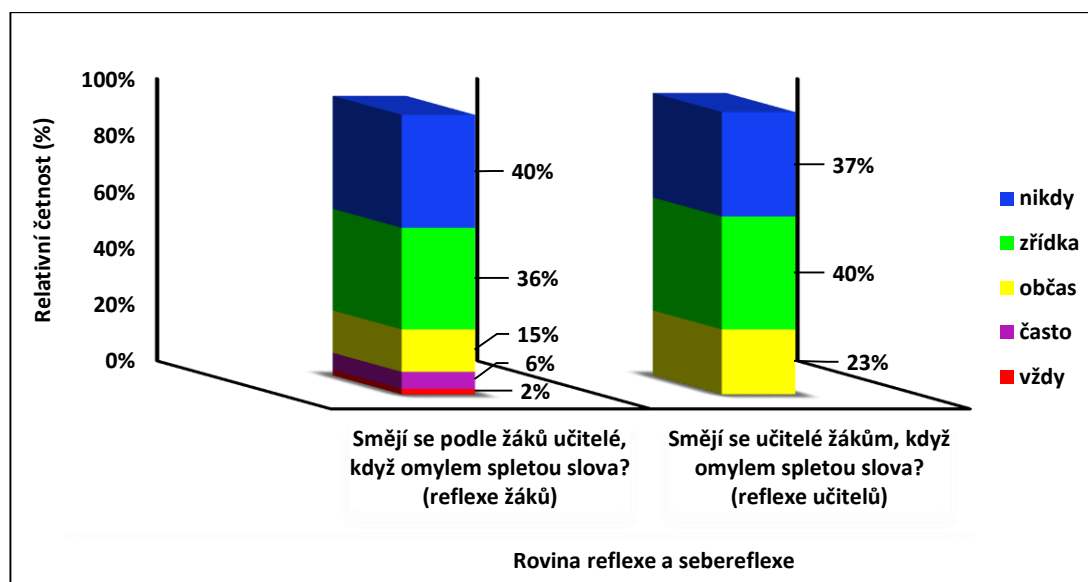
Na základě všech předložených dat ze sledované oblasti reakce na vtíp (kap. 7.8.1.4.1, kap. 7.8.1.4.1.1, kap. 7.8.1.4.2, kap. 7.8.1.4.2.1), zjišťujeme, že se žáci i učitelé vzájemně

vnímají naprosto shodně. Oba se „občas“ smějí tomu druhému, tj. učitelé hláškám žáků, žáci vtipům a poznámkám učitelů a v tomto směru účastníci popisují své chování i chování toho druhého. Tato shodnost ve vzájemném vnímání byla objevena i v rámci jednotlivých typů škol, avšak zde se od sebe odlišují určením hodnoty, jejímž prostřednictvím je shoda prezentována. Na základní škole se učitelé dle žáků smějí „občas“ jejich hláškám, tímto způsobem popisují učitelé i své chování. Rovněž se zde žáci se dle učitelů „občas“ smějí jejich vtipům a poznámkám, stejně to vnímají i žáci ve svém chování. Na gymnáziu se učitelé dle žáků „často“ smějí jejich hláškám, a tak to vnímají i sami učitelé. Též se i žáci dle učitelů „často“ smějí jejich vtipům a poznámkám, rovněž to popisují žáci ve svém chování. Kromě zjištění, že se učitelé a žáci vnímají shodně dle typu škol, se můžeme i domnívat, že smích se objevuje více ve výuce mezi aktéry na gymnáziu než na základní škole.

7.8.1.5 Reakce na omyl

7.8.1.5.1 Reakce na omyl – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Graf 7.8.1.5.1: Reakce na omyl – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů



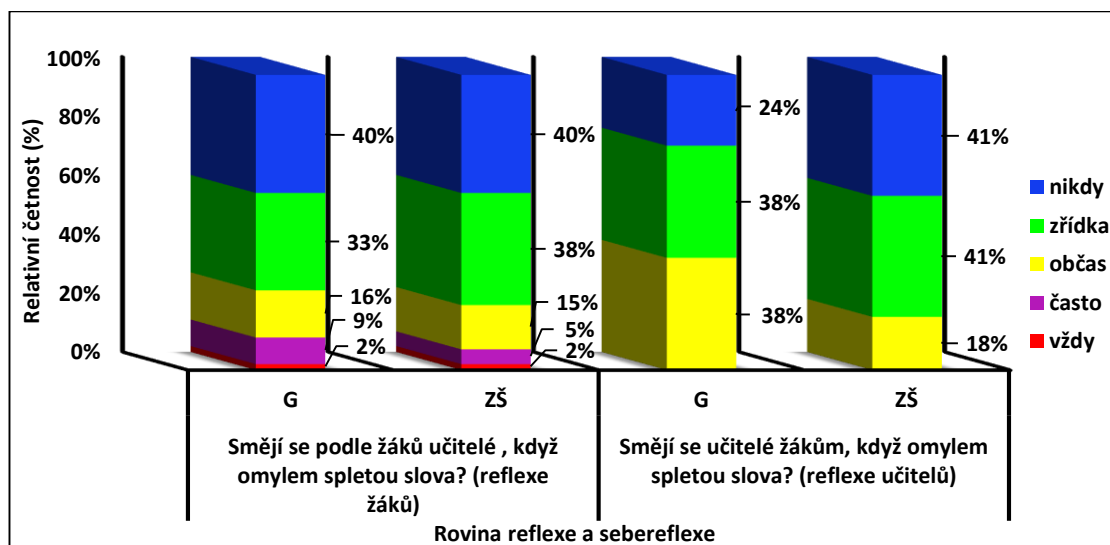
Tabulka 7.8.1.5.1: Reakce na omyl – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Sledovaná oblast	Reakce na omyl			
	Reflexe žáků		Sebereflexe učitelů	
Reflexe/sebereflexe	Smějí se podle žáků učitelé, když omylem spletou slova? (reflexe žáků)		Smějí se učitelé žákům, když omylem spletou slova? (sebereflexe učitelů)	
Otázka	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)
Varianty odpovědí				
nikdy	201	40	11	37
zřídka	180	36	12	40
občas	77	15	7	23
často	32	6	0	0
vždy	9	2	0	0
Celkem	499	100	30	100

Nastane-li situace, kdy žáci omylem popletou slova ve svém vyjadřování při výuce, tak se jim učitelé podle nich **nikdy** (40 %) nesmějí, nebo se smějí **zřídka** (36 %), jak o tom vypovídá značně blízké procentuální zastoupení položky. V opačném případě učitelé připouštějí, že se **zřídka** (40 %) smějí tomu, když žáci spletou slova, ale značně je zastoupena i položka **nikdy** (37 %). Vzájemné pohledy mezi učitelem a žákem se zřetelně rozcházejí.

7.8.1.5.1.1 Reakce na omyl – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Graf 7.8.1.5.1.1: Reakce na omyl – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ



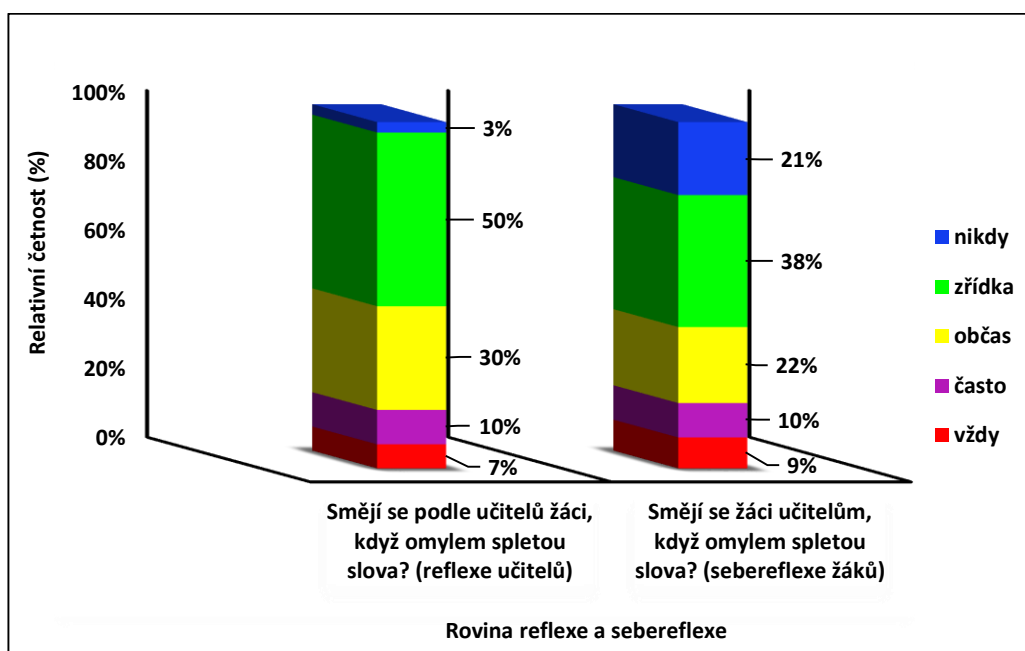
Tabulka 7.8.1.5.1.1: Reakce na omyl – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Reakce na omyl							
	Reflexe žáků				Sebereflexe učitelů			
Reflexe/sebereflexe	Smějí se podle žáků učitelé, když omylem spletou slova?				Smějí se učitelé žákům, když omylem spletou slova?			
Otázka	G		ZŠ		G		ZŠ	
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	67	40	134	40	2	24	9	41
zřídka	55	33	125	38	3	38	9	41
občas	26	16	51	15	3	38	4	18
často	15	9	17	5	0	0	0	0
vždy	3	2	6	2	0	0	0	0
Celkem	166	100	333	100	8	100	22	100

Podle žáků z gymnázia i ze základní školy se jim učitelé **nikdy** (G 40 %, ZŠ 40 %) nesmějí, pokud omylem spletou slova ve své řeči při výuce, nebo se smějí **zřídka** (G 33%, ZŠ 38 %), jak ukazuje druhá nejčetnější zvolená odpověď. Sami učitelé to vnímají odlišně, na gymnáziu se smějí **občas** (38 %) a **zřídka** (38 %), na základní škole **zřídka** (41 %) a **nikdy** (41 %). Ve vzájemném vnímání mezi učitelem a žáky se objevuje rozdílnost na gymnáziu, shodnost na základní škole.

7.8.1.5.2 Reakce na omyl – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Graf 7.8.1.5.2: Reakce na omyl – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků



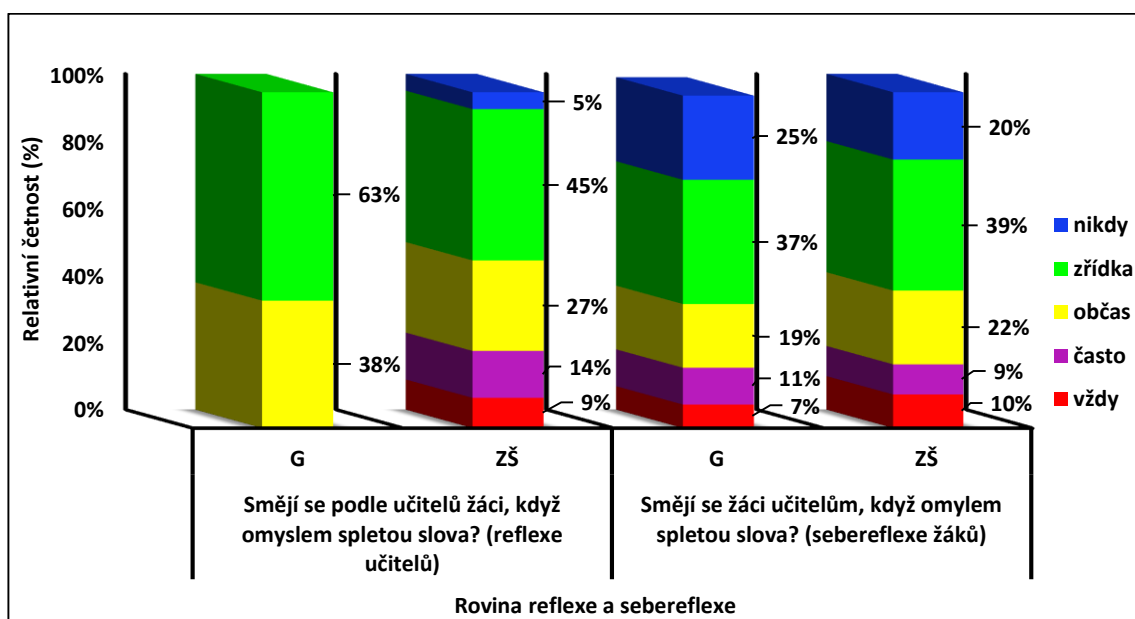
Tabulka 7.8.1.5.2: Reakce na omyl – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Sledovaná oblast	Reakce na omyl			
	Reflexe učitelů		Sebereflexe žáků	
Reflexe/sebereflexe	Smějí se podle učitelů žáci, když omylem spletou slova?		Smějí se žáci učitelům, když omylem spletou slova?	
Otázka	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
Varianty odpovědí				
nikdy	1	3	107	21
zřídka	15	50	191	38
občas	9	30	108	22
často	3	10	48	10
vždy	2	7	45	9
Celkem	30	100	499	100

Ve vyučovacích hodinách se stává, že si učitelé spletou slova ve vyjadřování. Pokud se to stane, tak podle učitelů se žáci **zřídka** (50 %) smějí těmto omylům v jejich řeči, nebo dokonce jen **občas** (30 %), jak ukazuje druhá nejvíce zastoupená odpověď. Stejná dominantní odpověď se objevuje i u žáků. Ti také uváděli, že se **zřídka** (38 %) smějí spleteným slovům v učitelově řeči, následně z hlediska blízkého procentuálního zastoupení nacházíme i položky **občas** (22 %) a **nikdy** (21 %). U obou aktérů ve výuce zřetelně převažuje shodné vzájemné vnímání v rámci nejčastěji zaznamenaných odpovědí, ale v dalších zvolených variantách nacházíme nesoulad. Ten spočívá v tom, že někteří žáci se „nikdy“ nesmějí učitelům, avšak z učitelského pohledu je tato možnost vyloučena, protože variantu „nikdy“ zvolili nejméně (3 %).

7.8.1.5.2.1 Reakce na omyl – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Graf 7.8.1.5.2.1: Reakce na omyl – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.5.2.1: Reakce na omyl – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Reakce na omyl							
	Reflexe učitelů				Sebereflexe žáků			
Reflexe/sebereflexe	Smějí se podle učitelů žáci, když omylem spletou slova?				Smějí se žáci učitelům, když omylem spletou slova?			
Otázka	G		ZŠ		G		ZŠ	
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	0	0	1	5	41	25	66	20
zřídka	5	63	10	45	62	37	129	39
občas	3	38	6	27	32	19	76	22
často	0	0	3	14	19	11	29	9
vždy	0	0	2	9	12	7	33	10
Celkem	8	100	22	100	166	100	333	100

Učitelé z obou typů škol uváděli, že **zřídka** (G 63 %, ZŠ 45 %) se jim žáci smějí, spletou-li slova ve svém vyjadřování při výuce, následně volili i značně položku **občas** (G 38 %, ZŠ 27 %). Naproti tomu žáci z obou typů škol při popisu svého chování, jestli se oni sami smějí učitelovým popleteným slovům, připouští, že k tomu dochází **zřídka** (G 37 %, ZŠ 39 %), ale objevily se i značně zastoupené položky **nikdy** (G 25 %, ZŠ 20 %) a **občas** (G 19 %, ZŠ 22 %). Dle nejčastějších odpovědí se mezi učiteli a žáky objevuje shodnost ve vzájemném vnímání.

7.8.1.5.3 Reakce na omyl – shrnutí

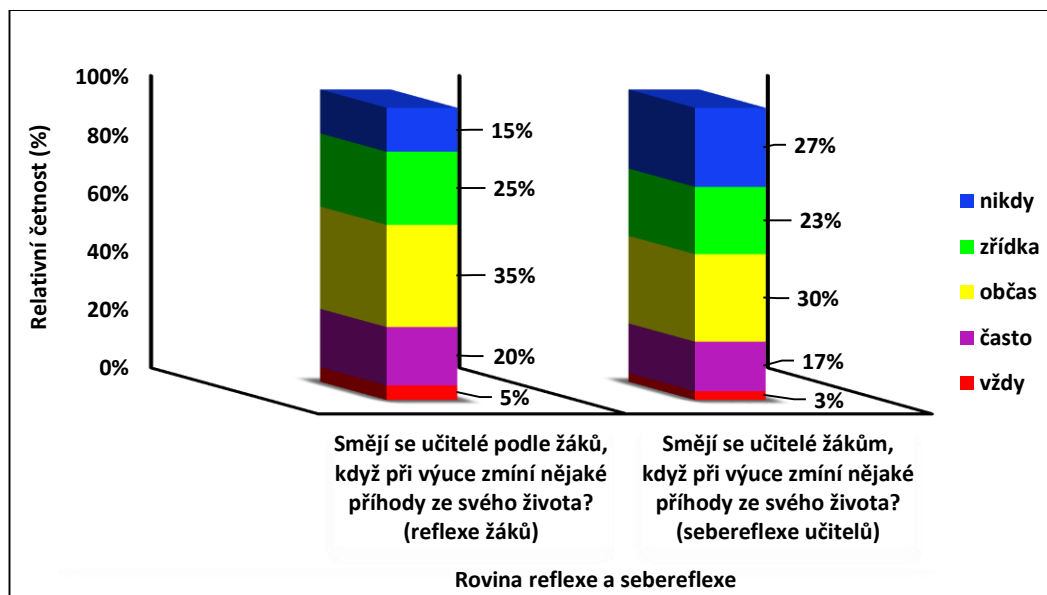
Na základě zjištěných dat ze sledované oblasti reakce na omyl (kap. 7.8.1.5.1, kap. 7.8.1.5.1.1, kap. 7.8.1.5.2, kap. 7.8.1.5.2.1) lze vyvodit rozdílné vzájemné vnímání

v rámci toho, že se učitelé dle žáků „nikdy“ nesmějí, když spletou žáci slova ve svém vyjadřování, zatímco sami učitelé přiznávají, že se „zřídka“ smějí. Obdobná situace je i v rámci typu škol. Zde vychází najevo, že učitelé z gymnázia a ze základní školy se dle žáků „nikdy“ nesmějí, popletou-li slova. Avšak u učitelů se při popisu svého chování objevuje další rozpor – učitelé z gymnázia se smějí „zřídka“ a „občas“, učitelé ze základní škola „zřídka“ a „nikdy“, spletou-li žáci slova ve svém vyjadřování. Naopak shodnosti ve vzájemném vnímání je dosaženo v opačné rovině. Žáci se dle učitelů smějí „zřídka“, spletou-li učitelé slova ve své řeči, stejně se hodnotí i sami žáci. Toto stanovisko nalézáme i ve vzájemném vnímání mezi učiteli a žáky na gymnáziu i základní škole. Kromě určení shodného, nebo rozdílného typu vnímání, můžeme z dat relativně interpretovat, že více se smějí aktéři výuky, především učitelé, popleteným slovům na gymnáziu než na základní škole.

7.8.1.6 Reakce na vtipnou příhodu

7.8.1.6.1 Reakce na vtipnou příhodu – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Graf 7.8.1.6.1: Reakce na vtipnou příhodu – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů



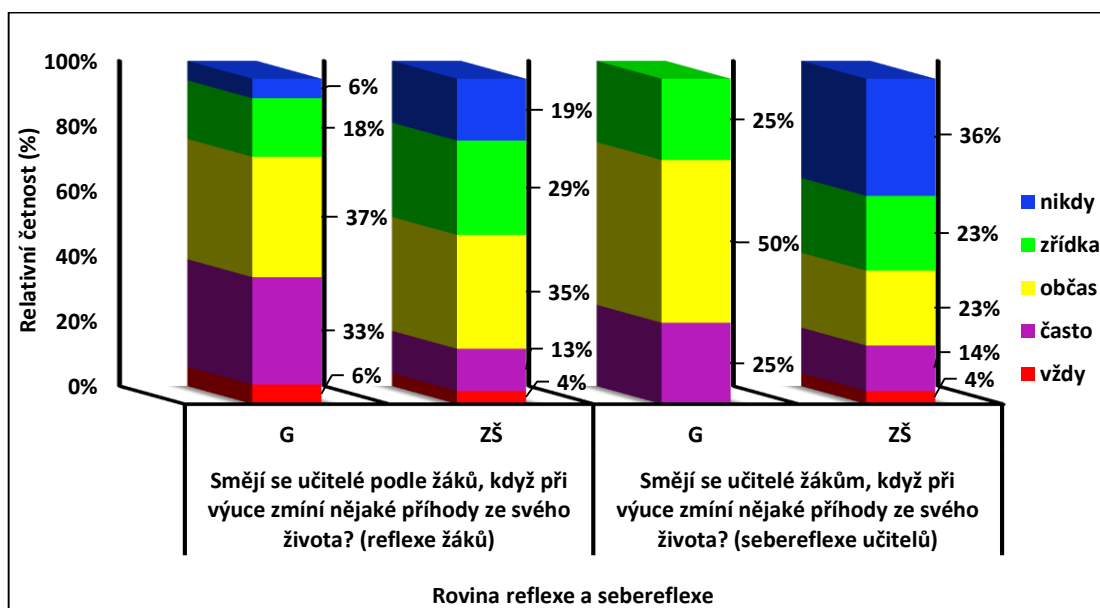
Tabulka 7.8.1.6.1: Reakce na vtipnou příhodu – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Sledovaná oblast	Reakce na vtipnou příhodu			
	Reflexe žáků		Sebereflexe učitelů	
Reflexe/sebereflexe	Smějí se učitelé podle žáků, když při výuce zmíní nějaké příhody ze svého života?		Smějí se učitelé žákům, když při výuce zmíní nějaké příhody ze svého života?	
Otázka	Smějí se učitelé podle žáků, když při výuce zmíní nějaké příhody ze svého života?		Smějí se učitelé žákům, když při výuce zmíní nějaké příhody ze svého života?	
Variety odpovědí	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	73	15	8	27
zřídka	125	25	7	23
občas	176	35	9	30
často	98	20	5	17
vždy	27	5	1	3
Celkem	499	100	30	100

Učitelé se podle žáků smějí jejich příhodám, které zmíní při výuce, **občas** (35 %), nebo **zřídka** (25 %), jak ukazují nejvíce procentně zastoupené odpovědi. Podobně popisují i učitelé sami sebe, smějí se žákům **občas** (30 %), následně **zřídka** (23 %), ale v blízkosti zvolených variant se nachází ještě možnost, že **nikdy** (27 %), která je z pohledu žáků velmi málo zastoupena (15 %). Mezi učiteli a žáky panuje shoda ve vzájemném vnímání.

7.8.1.6.1.1 Reakce na vtipnou příhodu – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Graf 7.8.1.6.1.1: Reakce na vtipnou příhodu – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.6.1.1: Reakce na vtipnou příhodu – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

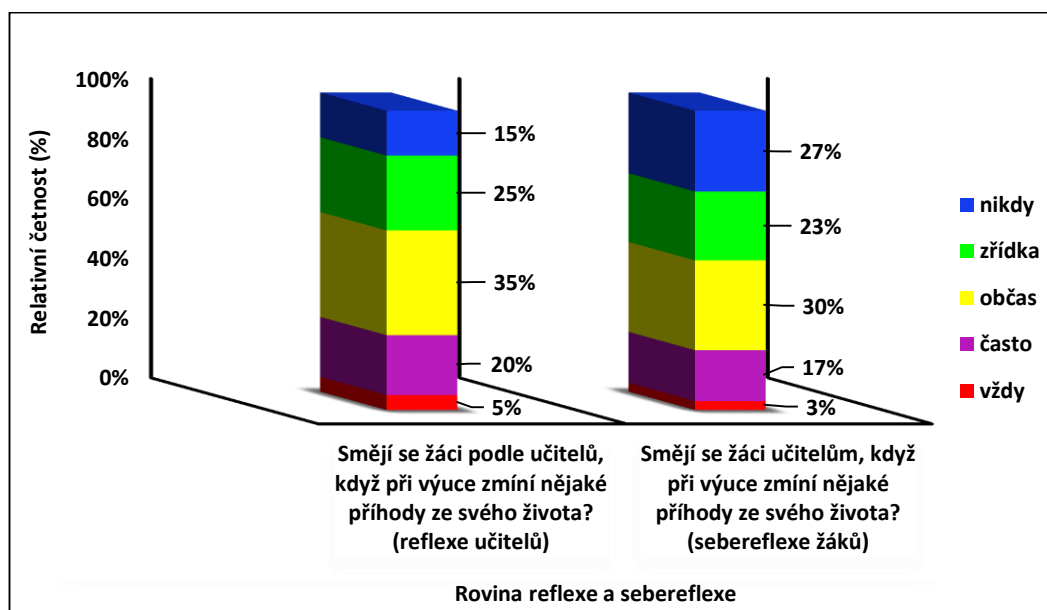
Sledovaná oblast	Reakce na vtipnou příhodu							
	Reflexe žáků				Sebereflexe učitelů			
Reflexe/sebereflexe	Smějí se učitelé podle žáků, když při výuce zmíní nějaké příhody ze svého života?				Smějí se učitelé žákům, když při výuce zmíní nějaké příhody ze svého života?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	11	6	62	19	0	0	8	36
zřídka	30	18	95	29	2	25	5	23
občas	61	37	115	35	4	50	5	23
často	54	33	44	13	2	25	3	14
vždy	10	6	17	4	0	0	1	4
Celkem	166	100	333	100	8	100	22	100

Žáci z gymnázia i ze základní školy uvádí, že učitelé se **občas** (G 37 %, ZŠ 35 %) smějí příhodám, které pronesou během výuky. Další procentní zastoupení je však odlišné. Na druhém místě žáci z gymnázia zvolili možnost **často** (33 %), kdežto ze základní školy **zřídka** (29 %). Naproti tomu se učitelé z gymnázia smějí **občas** (50 %) žákům, sdělují-li

příhody ze svého života, avšak jsou zde zastoupeny i položky **zřídka** (25 %) a **nikdy** (25 %). Vedle toho učitelé ze základní školy se **nikdy** (36 %) nesmějí příhodám vyprávěných od žáků, následně ve shodném procentu zastoupení se tu objevují i varianty, že **zřídka** (23 %) a **občas** (23 %) se ale smějí. Vzájemné pohledy mezi učiteli a žáky se shodují na gymnáziu, značně rozchází na základní škole.

7.8.1.6.2 Reakce na vtipnou příhodu – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Graf 7.8.1.6.2: Reakce na vtipnou příhodu – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků



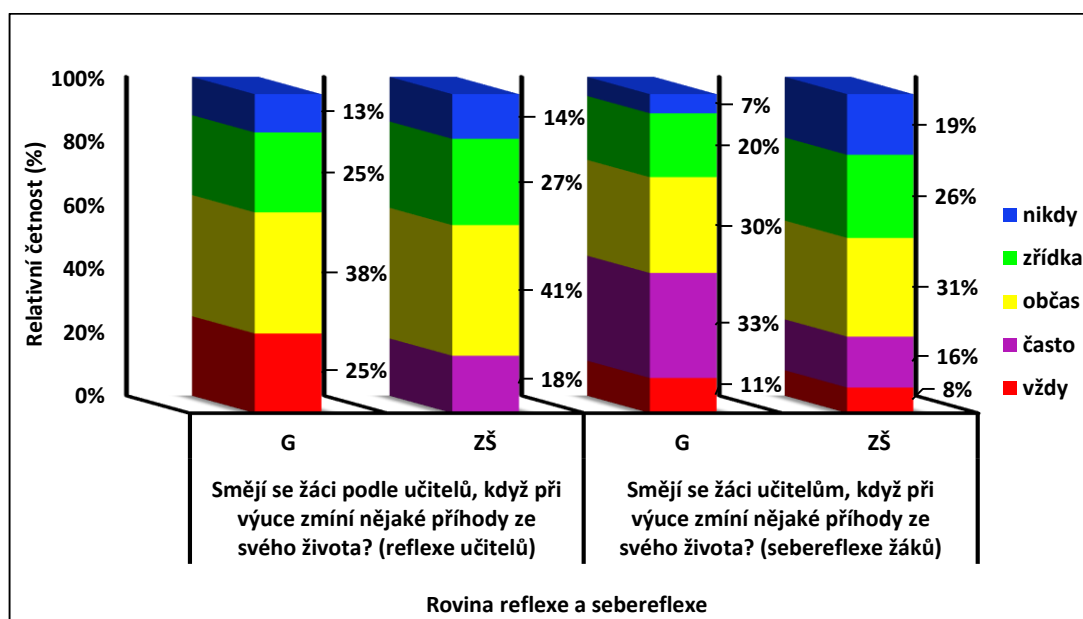
Tabulka 7.8.1.6.2: Reakce na vtipnou příhodu – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Sledovaná oblast	Reakce na vtipnou příhodu			
	Reflexe učitelů		Sebereflexe žáků	
Reflexe/sebereflexe	Smějí se žáci podle učitelů, když při výuce zmíní nějaké příhody ze svého života?		Smějí se žáci učitelům, když při výuce zmíní nějaké příhody ze svého života?	
Otázka	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	4	13	75	15
zřídka	8	27	120	24
občas	12	40	151	30
často	4	13	108	22
vždy	2	7	45	9
Celkem	30	100	499	100

Dle učitelů se žáci smějí **občas** (40 %), až **zřídka** (27 %) příhodám z jejich života, které zmíní při výuce, jak to prezentují dvě nejčastěji zvolené odpovědi. Stejným způsobem se charakterizují sami žáci, tj. že se učitelským příhodám smějí **občas** (30 %), až **zřídka** (24 %). Pohledy učitelů na žáky a žáků na sebe ukazují shodu v tom, jak se oba vnímají v interakci.

7.8.1.6.2.1 Reakce na vtipnou příhodu – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Graf 7.8.1.6.2.1: Reakce na vtipnou příhodu – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.6.2.1: Reakce na vtipnou příhodu – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Reakce na vtipnou příhodu							
	Reflexe učitelů				Sebereflexe žáků			
Reflexe/sebereflexe	Smějí se žáci podle učitelů, když při výuce zmíní nějaké příhody ze svého života?				Smějí se žáci učitelům, když při výuce zmíní nějaké příhody ze svého života?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	1	13	3	14	11	7	64	19
zřídka	2	25	6	27	3	20	87	26
občas	3	38	9	41	49	30	102	31
často	0	0	4	18	55	33	53	16
vždy	2	25	0	0	18	11	27	8
Celkem	8	100	22	100	166	100	333	100

Učitelé z gymnázia i ze základní školy vnímají žáky tak, že se jejich příhodám ze života pronesené během výuky smějí žáci **občas** (G 38 %, ZŠ 41 %), nebo **zřídka** (G 25 %, ZŠ 27 %). U žáků naopak zaznamenáváme výrazné odlišnosti – na gymnáziu se smějí učitelovým příhodám **často** (33 %) a **občas** (30 %), zatímco na základní škole **občas** (32 %) a **zřídka** (30 %), jak ukazují nejčteněji zvolené položky. Ve vzájemném vnímání mezi učiteli a žáky se objevuje shoda na základní škole, rozpor na gymnáziu.

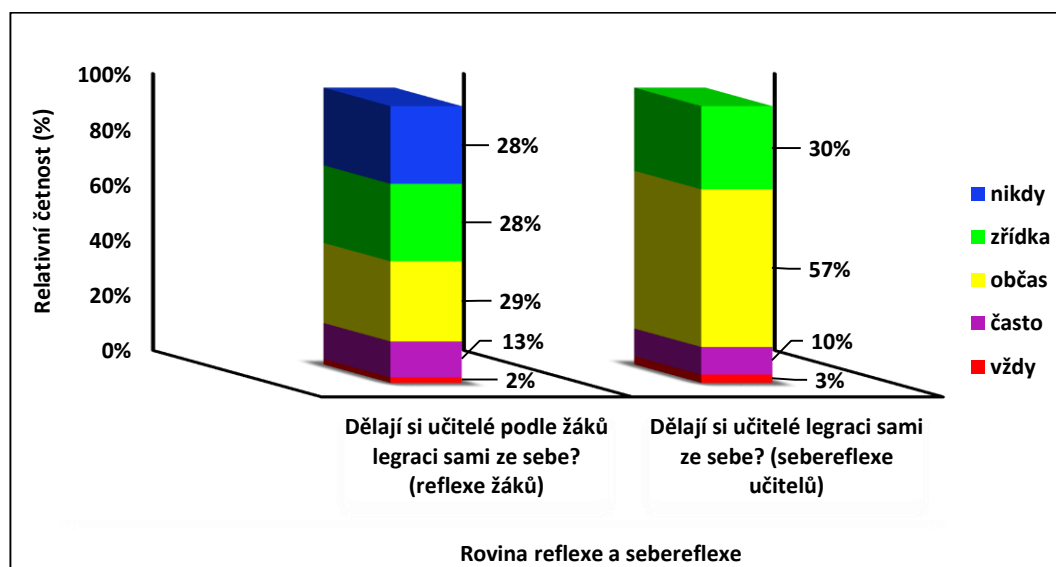
7.8.1.6.3 Reakce na vtipnou příhodu – shrnutí

Předložená data ze sledované oblasti reakce na vtipnou příhodu (kap. 7.8.1.6.1, kap. 7.8.1.6.1.1, kap. 7.8.1.6.2, kap. 7.8.1.6.2.1) ukazují shodnost ve vzájemném vnímání. Žáci i učitelé se „občas“ smějí vtipným příhodám ze života, které zazní od toho druhého ve výuce. Stejným způsobem se popisují i sami aktéři – vtipným příhodám se smějí „občas“. Dílčí pohledy napříč typy škol zprostředkovávají však rozpory ve vnímání. Na gymnáziu se vnímají učitelé a žáci shodně ohledně toho, že se žáci smějí „občas“ vtipným příhodám, které učitel zmíní při výuce. Naopak na základní škole se vzájemné pohledy učitelů a žáků rozcházejí. Žáci se zde „nikdy“ nesmějí učitelovým příhodám ze života, ačkoliv dle učitelů se „občas“ smějí. V opačné rovině nacházíme na základní škole shodu ve vnímání – učitelé se „občas“ smějí žákům, vypráví-li příhody ze svého života, neboť stejně to vnímají i sami žáci. Na gymnáziu je vzájemné vnímání odlišné – dle žáků se učitelé „často“ smějí žákům, sdělí-li nějakou příhodu ze svého života, ale sami učitelé sebe hodnotí, že se smějí pouze „občas“. Odhlédneme-li od vzájemného vnímání, tak lze relativně vyvodit, že více se smějí učitelé a žáci na gymnáziu než na základní škole.

7.8.1.7 Sebeironie

7.8.1.7.1 Sebeironie – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Graf 7.8.1.7.1: Sebeironie – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů



Tabulka 7.8.1.7.1: Sebeironie – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

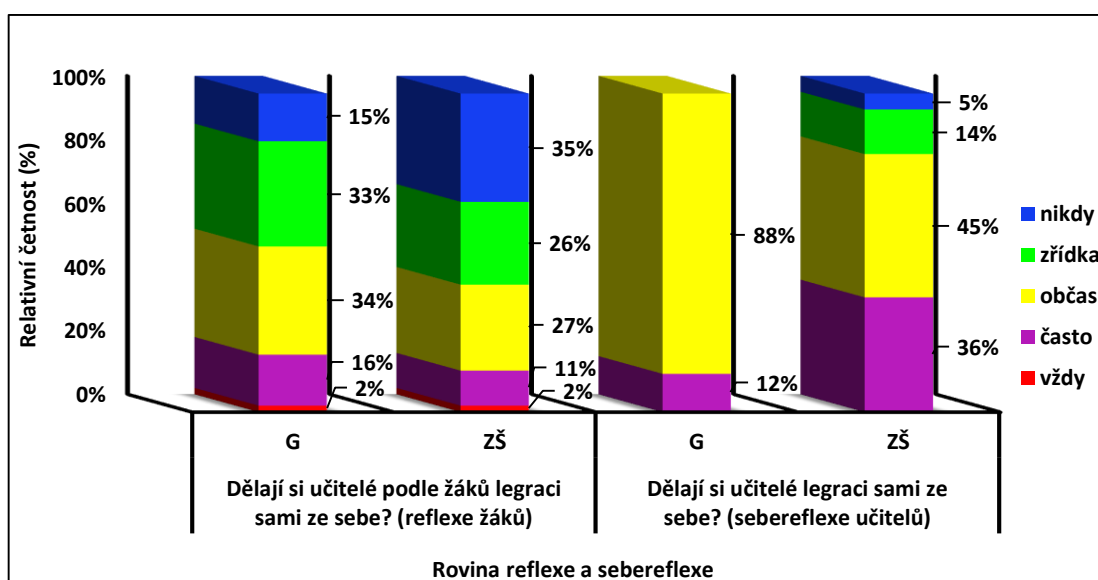
Sledovaná oblast	Sebeironie			
	Reflexe žáků		Sebereflexe učitelů	
Reflexe/sebereflexe	Dělají si učitelé podle žáků legraci sami ze sebe?		Dělají si učitelé legraci sami ze sebe?	
Otázka	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)
Varianty odpovědí				
nikdy	142	28	1	3
zřídka	139	27	3	10
občas	146	29	17	57
často	62	14	9	30

vždy	10	2	0	0
Celkem	499	100	30	100

Velká část žáků uváděla, že učitelé si **občas** (29 %) dělají legraci sami ze sebe. Avšak při pohledu na další zvolené varianty odpovědí, spatřujeme poměrně shodu mezi zvolenými položky **zřídka** (27 %) a **nikdy** (28 %). Dané zvolené položky jsou mírně v rozporu s tím, jak učitelé vnímají sebe. Většina pedagogů sebe popisovala tak, že si dělají legraci sami ze sebe **občas** (57 %), nebo **často** (30 %). Na základě nejčtenějších odpovědí vyvozujeme shodu ve vzájemném vnímání mezi učiteli a žáky, přičemž u méně zastoupených odpovědí panuje jednoznačná rozdílnost.

7.8.1.7.1.1 Sebeironie – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Graf 7.8.1.7.1.1: Sebeironie – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ



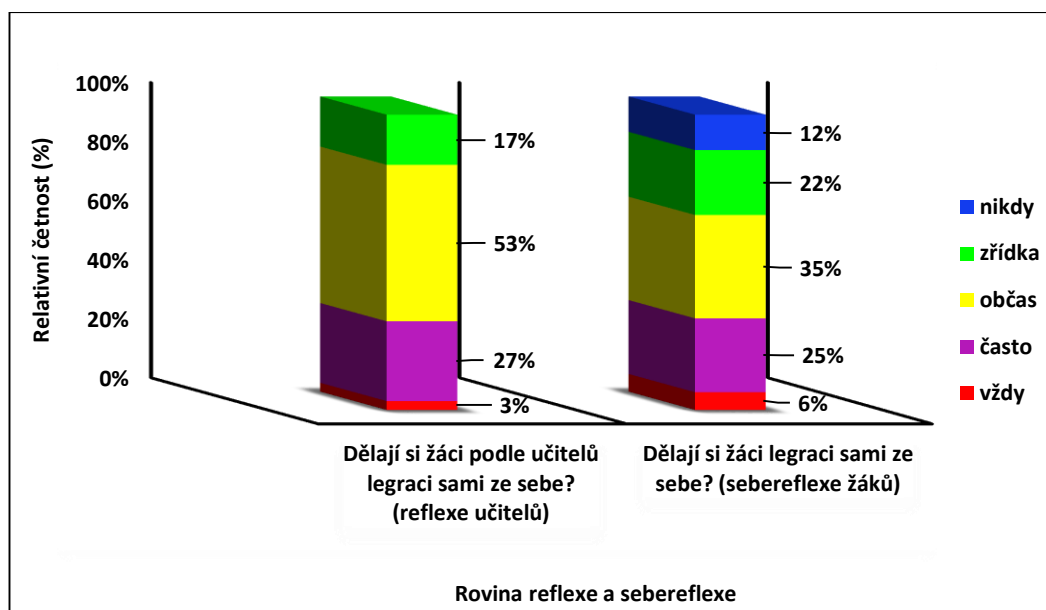
Graf 7.8.1.7.1.1: Sebeironie – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Sebeironie							
	Reflexe žáků				Sebereflexe učitelů			
Reflexe/sebereflexe	Dělají si učitelé podle žáků legraci sami ze sebe?				Dělají si učitelé legraci sami ze sebe?			
Otázka	G		ZŠ		G		ZŠ	
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	25	15	117	35	0	0	1	5
zřídka	53	33	86	26	0	0	3	14
občas	57	34	89	27	7	88	10	45
často	27	16	35	11	1	12	8	36
vždy	4	2	6	2	0	0	0	0
Celkem	166	100	333	100	8	100	22	100

Dělají-li si učitelé legraci sami ze sebe, tak podle žáků z gymnázia **občas** (34 %), až **zřídka** (33 %), ale u žáků ze základní školy výrazně dominuje varianta **nikdy** (35 %), následně položky **občas** (27 %) a **zřídka** (26 %). Naproti tomu u učitelů z obou škol zaznamenáváme stejné vnímání, na obou typech škol si dělají legraci ze sebe **občas** (G 88 %, ZŠ 45 %), ačkoliv na základní škole je třeba zmínit i možnost **často** (36 %), která je výrazně zastoupena. Ve vzájemném vnímání mezi učiteli a žáky se objevuje shodnost na gymnáziu, zatímco rozdílnost na základní škole.

7.8.1.7.2 Sebeironie – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Graf 7.8.1.7.2: Sebeironie – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků



Tabulka 7.8.1.7.2: Sebeironie – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

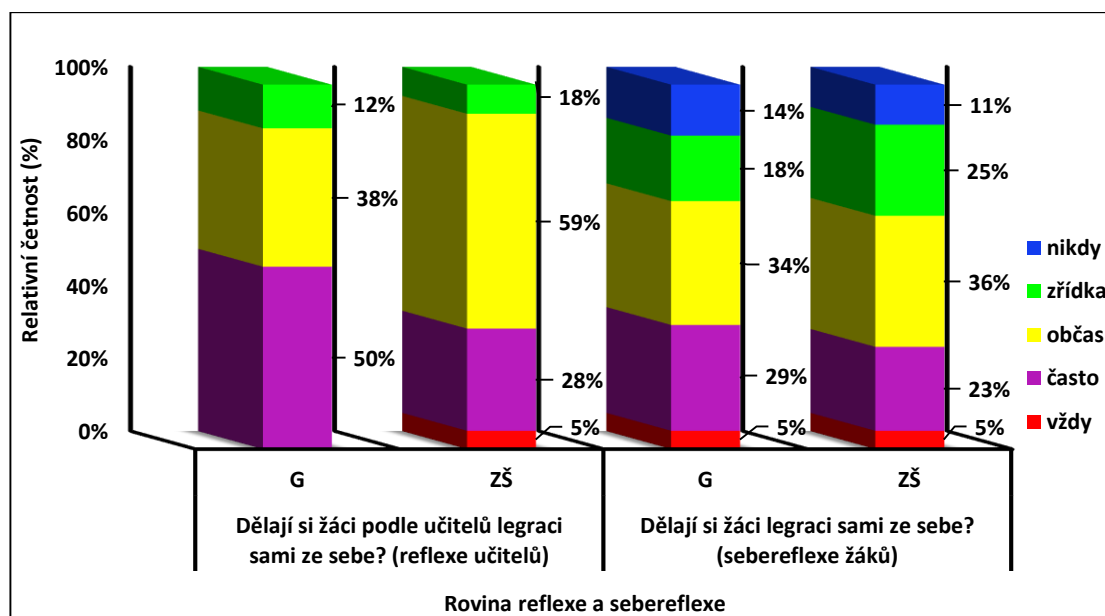
Sledovaná oblast	Sebeironie			
	Reflexe učitelů		Sebereflexe žáků	
Reflexe/sebereflexe	Dělají si žáci podle učitelů legraci sami ze sebe?		Dělají si žáci legraci sami ze sebe?	
Otázka	Dělají si žáci podle učitelů legraci sami ze sebe?		Dělají si žáci legraci sami ze sebe?	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	0	0	60	12
zřídka	5	17	112	22
občas	16	53	177	35
často	8	27	124	25
vždy	1	3	26	6
Celkem	30	100	499	100

Žáci si podle učitelů dělají legraci sami ze sebe **občas** (53 %), až **často** (24 %). Tyto možnosti odpovědí byly nejvíce procentuálně zastoupeny. Samotní žáci se popisují poměrně stejně – dělají si ze sebe legraci **občas** (35 %) a **často** (25 %), ale byla zde i značně zastoupena varianta **zřídka** (22 %), která se v učitelských pohledech vyskytovala sporadicky

(17 %). Avšak z hlediska nejčtetnějších odpovědí konstatujeme shodné vzájemné vnímání mezi učiteli a žáky.

7.8.1.7.2.1 Sebeironie – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Graf 7.8.1.7.2.1: Sebeironie – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.7.2.1: Sebeironie – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Sebeironie							
	Reflexe učitelů				Sebereflexe žáků			
Reflexe/sebereflexe	Dělají si žáci podle učitelů legraci sami ze sebe?				Dělají si žáci legraci sami ze sebe?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	0	0	0	0	22	14	38	11
zřídka	1	12	4	18	30	18	82	25
občas	3	38	13	59	57	34	120	36
často	4	50	4	18	48	29	76	23
vždy	0	0	1	5	9	5	17	5
Celkem	8	100	22	100	166	100	333	100

Většina učitelů z gymnázia uváděla o žácích, že si dělají **často** (50 %) legraci sami ze sebe, učitelé ze základní školy jen **občas** (59 %). Žáci se na obou typech škol domnívají, že si **občas** (G 34 %, ZŠ 36 %) dělají legraci sami ze sebe, ale následně zvolené položky se rozcházejí – na gymnáziu **často** (29 %), na základní škole **zřídka** (25 %). Na základní škole se žáci a učitelé vnímají shodně, na gymnáziu rozdílně.

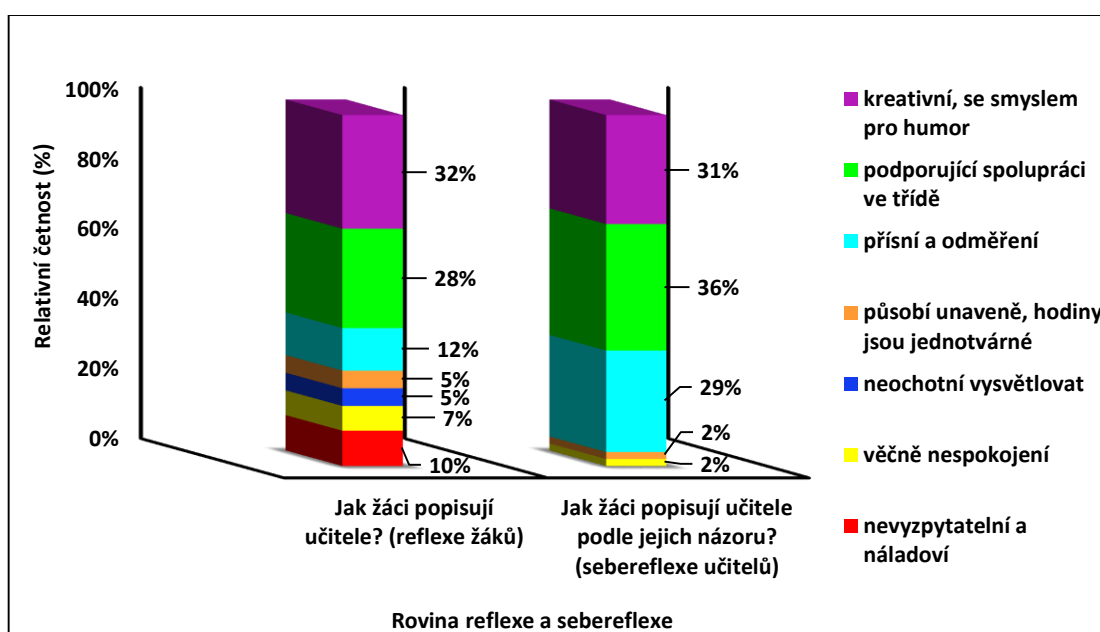
7.8.1.7.3 Sebeironie – shrnutí

Shrneme-li všechny získané údaje ze sledované oblasti sebeironie (kap. 7.8.1.7.1, kap. 7.8.1.7.1.1, kap. 7.8.1.7.2, kap. 7.8.1.7.2.1), tak vypovídají o tom, že učitelé i žáci si dělají „občas“ legraci sami ze sebe. Touto položkou označovali jak své chování, tak chování toho druhého. Přitom pohledy členěné dle typu škol ukazují rozpory ve vzájemném vnímání mezi učiteli a žáky. Na základní škole si učitelé dle žáků „nikdy“ nedělají legraci sami ze sebe, přičemž učitelé své chování popisují odlišně – „občas“ si dělají legraci sami ze sebe. Na gymnáziu zase spatřujeme nesoulad z hlediska toho, že žáci si dle učitelů dělají „často“ legraci sami ze sebe, ale sami žáci o sobě uvádějí, že pouze „občas“. Vedle rozporů se objevila i shodnost ve vnímání. Na základní škole si žáci „občas“ dělají legraci sami ze sebe, stejně to hodnotí i samotní učitelé. Na gymnáziu si učitelé dělají „občas“ legraci sami ze sebe, a tak to vnímají i žáci. Závěrem lze relativně konstatovat, že sebeironie se více objevuje u aktérů výuky na gymnáziu.

7.8.1.8 Interakce v hodině

7.8.1.8.1 Interakce v hodině – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Graf 7.8.1.8.1: Interakce v hodině – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů



Tabulka 7.8.1.8.1: Interakce v hodině – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

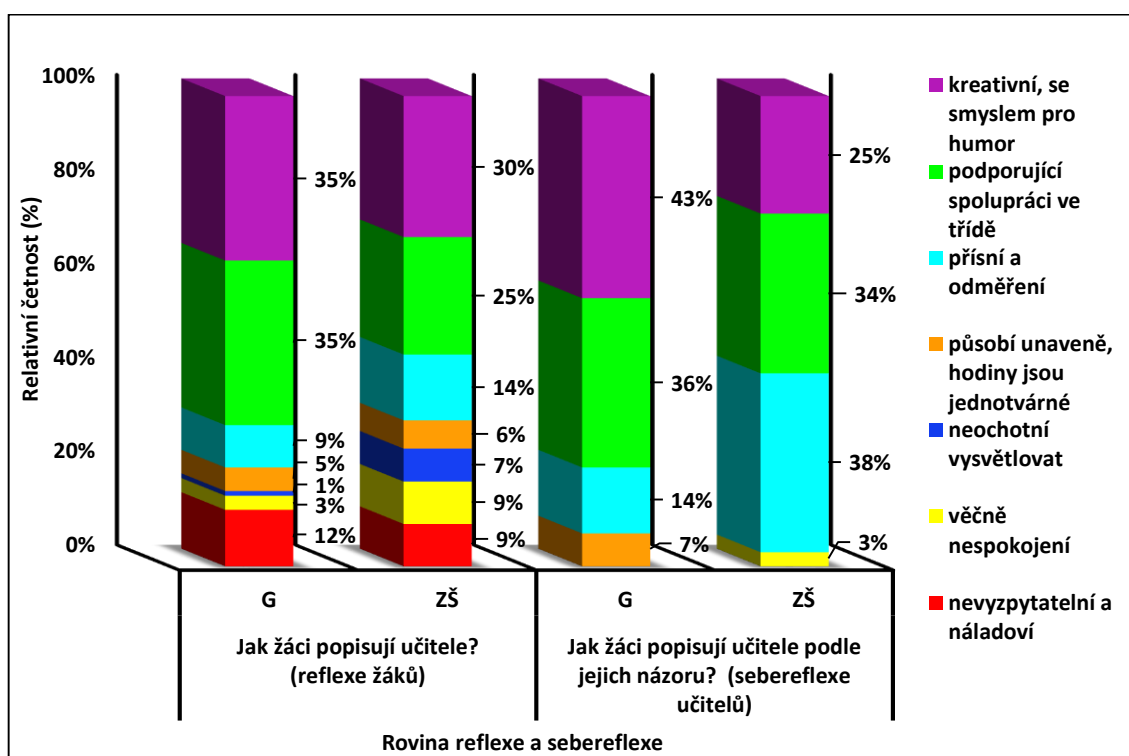
Sledovaná oblast Reflexe/sebereflexe	Interakce v hodině			
	Reflexe žáků		Sebereflexe učitelů	
Otázka	Jak žáci popisují učitele?		Jak žáci popisují učitele podle jejich názoru?	
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)
kreativní, se smyslem pro humor	282	32	14	31
podporující spolupráci ve třídě	253	28	16	36
přísní a odměření	111	12	13	29
působí unaveně, hodiny jsou jednotvárné	47	5	1	2

neochotní vysvětlovat	46	5	0	0
věčně nespokojení	63	7	1	2
nevyzpytatelní a náladoví	92	10	0	0
Celkem	894	100	45	100

Žáci při popisu učitelů označovali, na základě nejčteněji zastoupených variant, že jsou **kreativní, se smyslem pro humor (32 %), podporující spolupráci ve třídě (28 %), přísní a odměření (12 %) a nevyzpytatelní a náladoví (10 %)**. Zvolené položky se rozcházejí s tím, co volili učitelé ve svých odpovědích. Ti se popisovali jako **podporující spolupráci ve třídě (36 %), následně kreativní, se smyslem pro humor (31 %) a přísní a odměření (29 %)**. Učitelé a žáci se při popisu učitelského chování vnímají rozdílně, jak to dokazují nejčteněji zvolené odpovědi. Kromě toho je zajímavé zmínit, že výrazné odlišnosti se objevily v méně zastoupených variantách. Kupříkladu žáci popisovali někdy učitele jako „nevyzpytatelné a náladové“, ale sami učitelé se nikdy takto neoznačovali.

7.8.1.8.1.1 Interakce v hodině – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Graf 7.8.1.8.1.1: Interakce v hodině – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.8.1.1: Interakce v hodině – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

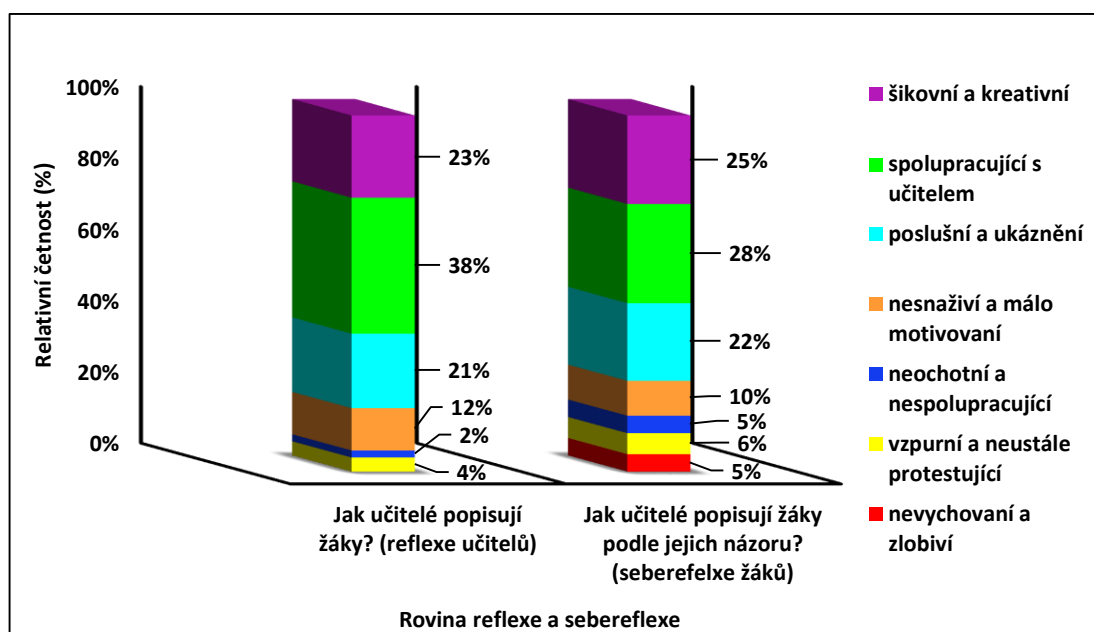
Sledovaná oblast	Interakce v hodině							
	Reflexe žáků				Sebereflexe učitelů			
Reflexe/sebereflexe	Jak žáci popisují učitele?				Jak žáci popisují učitele podle jejich názoru?			
Otázka	Jak žáci popisují učitele?				Jak žáci popisují učitele podle jejich názoru?			
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)

kreativní, se smyslem pro humor	99	35	183	30	6	43	8	25
podporující spolupráci ve třídě	100	35	153	25	5	36	11	34
přísní a odměření	26	9	86	14	2	14	12	38
působí unaveně, hodiny jsou jednotvárné	13	5	34	6	1	7	0	0
neochotní vysvětlovat	2	1	44	7	0	0	0	0
věčně nespokojení	8	3	55	9	0	0	1	3
nevyzpytatelní a náladoví	35	12	57	9	0	0	0	0
Celkem	283	100	611	100	14	100	32	100

Jak na gymnáziu, tak i na základní škole většina žáků popisovala učitele stejně, tj. jako **kreativní, se smyslem pro humor** (G 35 %, ZŠ 30 %) a **podporující spolupráci ve třídě** (G 35 %, ZŠ 25 %), avšak nesoulad zjišťujeme ve třetí nejčastěji zvolené možnosti – na gymnáziu jsou učitelé popisováni jako **nevyzpytatelní a náladoví** (12 %), na základní škole zase jako **přísní a odměření** (14 %). Naproti tomu sami učitelé si myslí, že žáci je považují na gymnáziu za **kreativní, se smyslem pro humor** (43 %) a **podporující spolupráci ve třídě** (36 %), na základní škole za **přísné a odměřené** (38 %) a **podporující spolupráci ve třídě** (34 %). Ve vztahu učitele a žáka z hlediska nejčtenějších odpovědí nacházíme shodné vzájemné vnímání na gymnáziu, odlišné na základní škole.

7.8.1.8.2 Interakce v hodině – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Graf 7.8.1.8.2: Interakce v hodině – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků



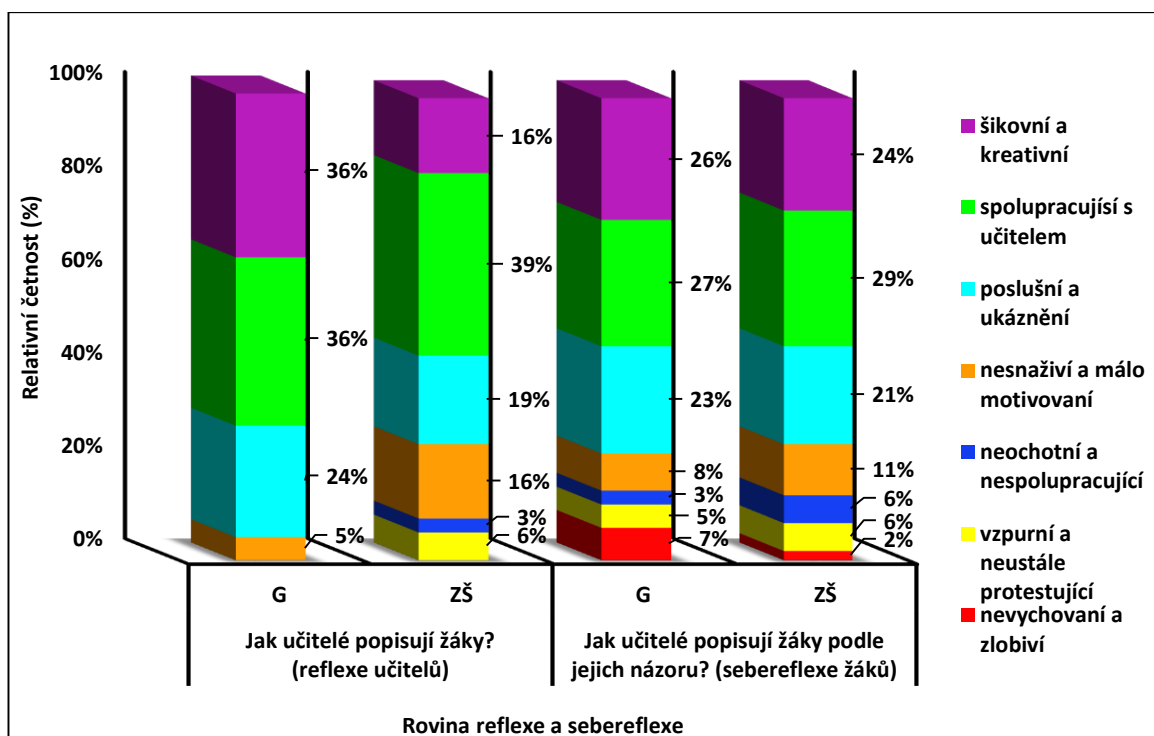
Tabulka 7.8.1.8.2: Interakce v hodině – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Sledovaná oblast	Interakce v hodině			
	Reflexe/sebereflexe	Reflexe učitelů		Sebereflexe žáků
Otázka	Jak učitelé popisují žáky?		Jak učitelé popisují žáky podle jejich názoru?	
Varianty odpovědí	PU	RC (%)	PŽ	RC (%)
šikovní a kreativní	12	23	206	25
spolupracují s učitelem	20	38	236	28
poslušní a ukáznění	11	21	183	22
nesnaživí a málo motivovaní	6	12	85	10
neochotní a nespolupracující	1	2	39	5
vzpurní a neustále protestující	2	4	47	6
nevychovaní a zlobiví	0	0	38	5
Celkem	52	100	834	100

Většina učitelů popisuje chování žáků jako **spolupracující s učitelem** (38 %), **šikovné a kreativní** (23 %), **poslušné a ukázněné** (21 %). Stejně se charakterizují žáci z pohledu toho, jak jsou přesvědčeni, že je vnímají učitelé, tj. **spolupracující s učitelem** (28 %), **šikovní a kreativní** (25 %), **poslušní a ukáznění** (22 %). Shodnost ve vzájemném vnímání mezi učiteli a žáky je z hlediska nejčtetěji zvolených odpovědí zcela zřejmá.

7.8.1.8.2.1 Interakce v hodině – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Graf 7.8.1.8.2.1: Interakce v hodině – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.8.2.1: Interakce v hodině – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Interakce v hodině							
	Reflexe učitelů				Sebereflexe žáků			
Otázka	Jak učitelé popisují žáky?				Jak učitelé popisují žáky podle jejich názoru?			
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
šikovní a kreativní	8	36	5	16	78	26	128	24
spolupracují s učitelem	8	36	12	39	79	27	157	29
poslušní a ukáznění	5	24	6	19	68	23	115	21
nesnaživí a málo motivovaní	1	5	5	16	24	8	61	11
neochotní a nespolečující	0	0	1	3	9	3	30	6
vzpurní a neustále protestující	0	0	2	6	16	5	31	6
nevychovaní a zlobiví	0	0	0	0	21	7	17	2
Celkem	22	100	31	100	295	100	333	100

Učitelé z hlediska typu školy, kde působí, popisují své žáky značně rozdílně. Na gymnáziu je charakterizovala velká část učitelů jako **šikovné a kreativní** (36 %), **spolupracující s učitelem** (36 %) a **poslušné a ukázněné** (24 %). Na základní škole jsou charakterizováni nejčastěji jako **spolupracující s učitelem** (29 %), následně jako **poslušní a ukáznění** (19 %), **šikovní a kreativní** (24 %). Dá se říci, že učitelé vnímají žáky jednotně, mírný rozpor nacházíme v položce **nesnaživí a málo motivovaní** (16 %), kterou označovali zejména učitelé na základní škole. Naopak žáci o sobě uváděli, že jsou učiteli vnímáni jako **šikovní a kreativní** (G 26 %, ZŠ 24 %), **spolupracující s učitelem** (G 27 %, ZŠ 29 %), **poslušní a ukáznění** (G 23 %, ZŠ 21 %) a **nesnaživí a málo motivovaní** (G 8 %, ZŠ 11 %) na obou typech škol, jak ukazuje relativně podobné procentní zastoupení od nejčastěji až po nejméně četnou zaznamenanou odpověď. Lze konstatovat, že učitelé a žáci se vnímají shodně na gymnáziu i základní škole, menší rozpory se objevují u méně zastoupených položek (např. u položky „nesnaživí a málo motivovaní“). Celkově však hodnotíme shodu ve vzájemném vnímání.

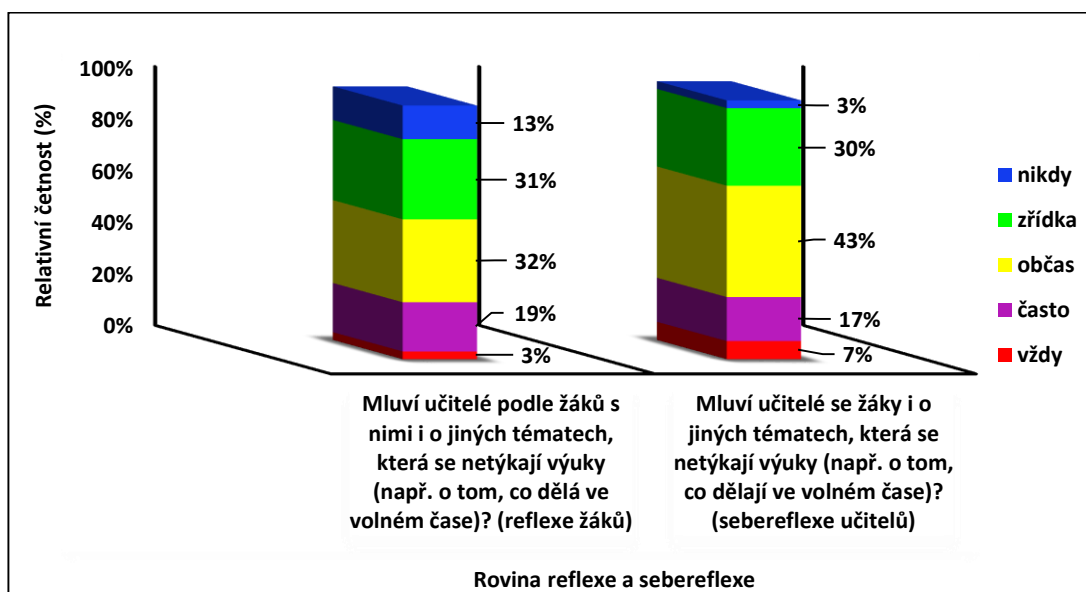
7.8.1.8.3 Interakce v hodině – shrnutí

Shrňme-li údaje ze sledované oblasti interakce v hodině (kap. 7.8.1.8.1, kap. 7.8.1.8.1.1, kap. 7.8.1.8.2, kap. 7.8.1.8.2.1), můžeme vyvodit shodu ve vnímání mezi učiteli a žáky při popisu žákovského chování, rozpor při popisu učitelského chování. Učitelé popisují žáky jako „**spolupracující s učitelem, šikovní a kreativní, poslušní a ukáznění**“ jednak souhrnně, jednak i na obou typech škol. Stejným způsobem se vnímají i sami žáci, opět souhrnně a zároveň i při rozdělení dle typu škol. Při popisu učitelského chování se vzájemné pohledy účastníků rozcházejí. Na gymnáziu vnímají žáci učitele jako „**podporující spolupráci ve třídě**“, ale sami učitelé se považují za „**kreativní, se smyslem pro humor**“. Na základní škole žáci popisují učitele jako „**kreativní, se smyslem pro humor**“, zatímco učitelé jsou dle svého mínění „**přísní a odměření**“. Celkově lze říci, že žáci i učitelé se vnímají stejně, avšak pomocí dílčích náhledů napříč různými typy škol se projevují nesoulady ve vztahu učitele a žáků při popisu chování učitele.

7.8.1.9 Mimoškolní témata

7.8.1.9.1 Mimoškolní témata – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Graf 7.8.1.9.1: Mimoškolní témata – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů



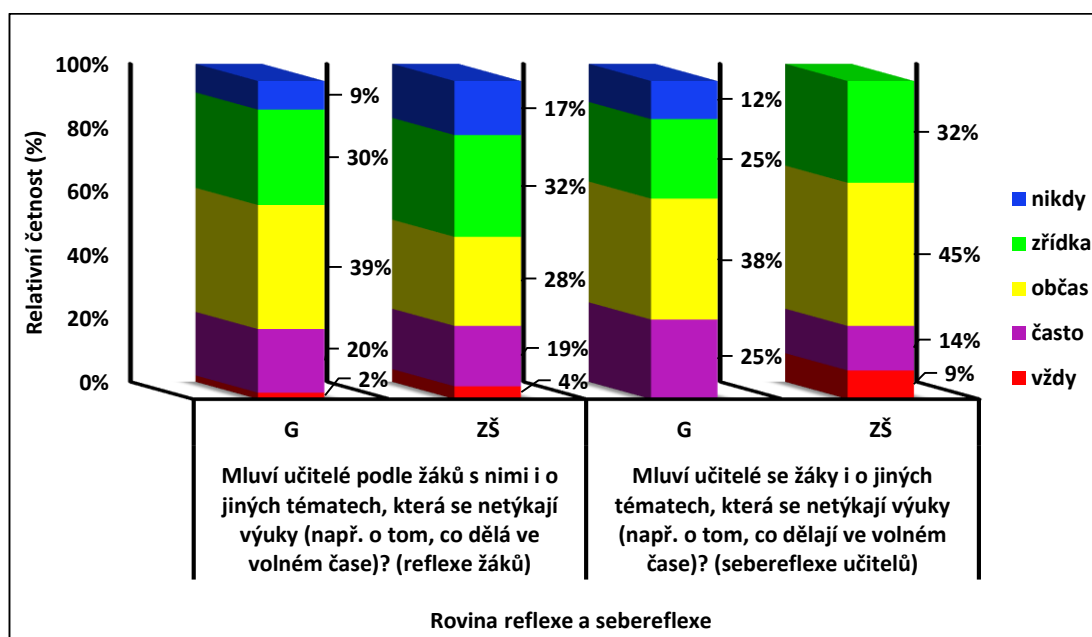
Tabulka 7.8.1.9.1: Mimoškolní témata – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Sledovaná oblast	Mimoškolní témata			
	Reflexe žáků		Sebereflexe učitelů	
Reflexe/sebereflexe	Mluví učitelé podle žáků s nimi i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělá ve volném čase)?		Mluví učitelé se žáky i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělají ve volném čase)?	
Otázka				
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	72	13	1	3
zřídka	156	31	9	30
občas	158	32	13	43
často	96	19	5	17
vždy	17	3	2	7
Celkem	499	100	30	100

Dle žáků s nimi mluví učitelé o mimoškolních tématech během výuky **občas** (32 %), až **zřídka** (31 %), což se shoduje s tím, co jsme zaznamenali u učitelů. Ti se též domnívají, že mluví se svými žáky **občas** (43 %), až **zřídka** (30 %) o tématech, která se nevztahují k výuce. Z uvedených dat vyplývá, že mezi učiteli a žáky panuje shoda ve vzájemném vnímání.

7.8.1.9.1.1 Mimoškolní témata – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Graf 7.8.1.9.1.1: Mimoškolní témata – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ



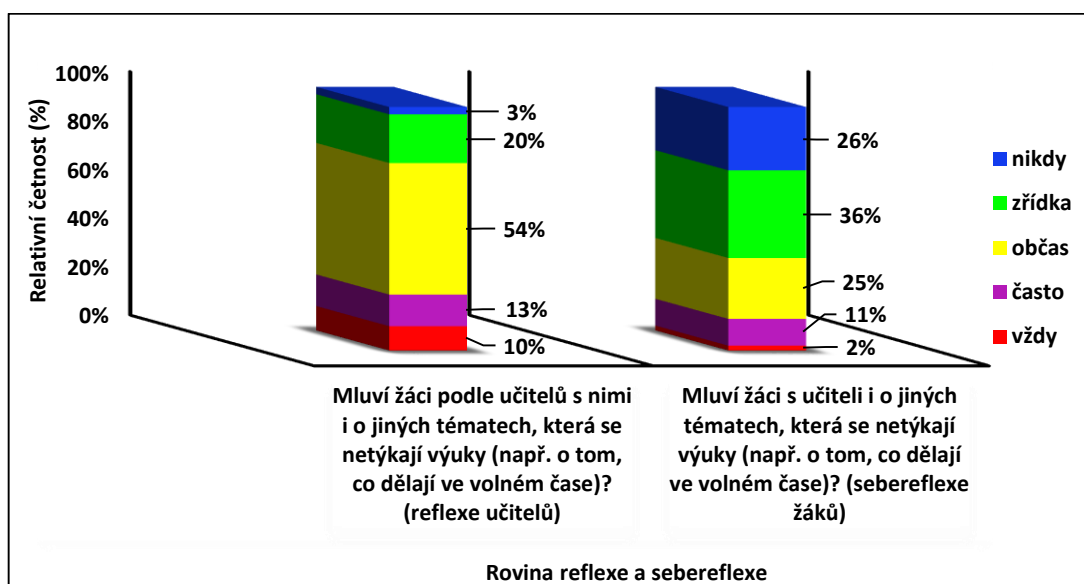
Tabulka 7.8.1.9.1.1: Mimoškolní témata – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Mimoškolní témata							
	Reflexe žáků				Sebereflexe učitelů			
Reflexe/sebereflexe	Mluví učitelé podle žáků s nimi i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělá ve volném čase)?				Mluví učitelé se žáky i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělají ve volném čase)?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Variety odpovědí	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	15	9	57	17	1	12	0	0
zřídka	49	30	107	32	2	25	7	32
občas	64	39	94	28	3	38	10	45
často	34	20	62	19	2	25	3	14
vždy	4	2	13	4	0	0	2	9
Celkem	166	100	333	100	8	100	22	100

Na gymnáziu podle žáků s nimi mluví učitelé o mimoškolních tématech během vyučování **občas** (39 %), až **zřídka** (30 %), zatímco na základní škole **zřídka** (32 %), až **občas** (28 %). Naopak u učitelů na obou typech škol převažuje odpověď, že **občas** (G 38 %, ZŠ 45 %), až **zřídka** (G 25 %, ZŠ 32 %) mluví se žáky o tématech, která se netýkají výuky. Navíc na gymnáziu je značně zastoupena i položka **často** (25 %) oproti základní škole, kde byla volena méně (14 %). V interakci učitele a žáka nacházíme shodu ve vzájemném vnímání na gymnáziu, naopak rozpor na základní škole.

7.8.1.9.2 Mimoškolní témata – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Graf 7.8.1.9.2: Mimoškolní témata – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků



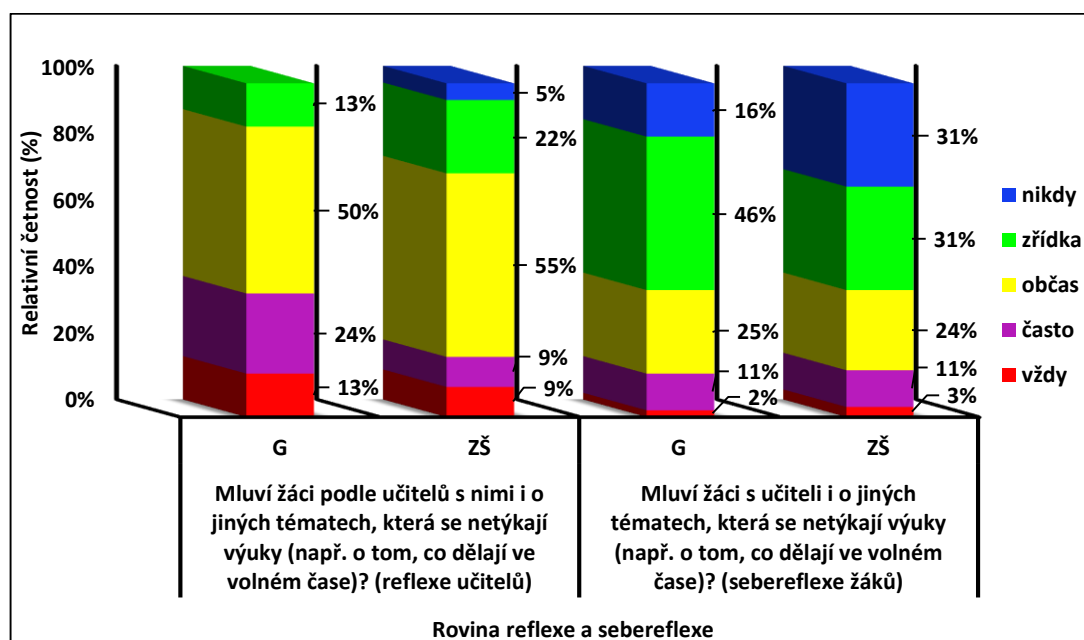
Tabulka 7.8.1.9.2: Mimoškolní témata – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Sledovaná oblast	Mimoškolní témata			
	Reflexe učitelů		Sebereflexe žáků	
Reflexe/sebereflexe	Mluví žáci podle učitelů s nimi i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělají ve volném čase)?		Mluví žáci s učiteli i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělají ve volném čase)?	
Otázka	Mluví žáci podle učitelů s nimi i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělají ve volném čase)?		Mluví žáci s učiteli i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělají ve volném čase)?	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	1	3	130	26
zřídka	6	20	181	36
občas	16	54	123	25
často	4	13	56	11
vždy	3	10	9	2
Celkem	30	100	499	100

U většiny učitelů dominuje názor, že žáci s nimi mluví při vyučování o mimoškolních tématech **občas** (54 %), zatímco žáci v rámci nejčastěji zvolené varianty o sobě uvádějí, že s učiteli mluví o tématech mimo výuku **zřídka** (36 %). Avšak u žákovských sebereflexí nacházíme i značně podobné procentní zastoupení odpovědí **nikdy** (26 %) a **občas** (25 %) jako dalších nejčastěji zvolených položek, kdežto u učitelských reflexí se jako druhá nejčastěji zastoupená objevuje položka **zřídka** (20 %). Je zcela zřejmé, že pohledy učitelů a žáků se ve vzájemném vnímání rozcházejí.

7.8.1.9.2.1 Mimoškolní témata – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Graf 7.8.1.9.2.1: Mimoškolní témata – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.9.2.1: Mimoškolní témata – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Mimoškolní témata							
	Reflexe učitelů				Sebereflexe žáků			
Reflexe/sebereflexe	Mluví žáci podle učitelů s nimi i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělají ve volném čase)?				Mluví žáci s učiteli i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělají ve volném čase)?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	0	0	1	5	27	16	103	31
zřídka	1	13	5	22	77	46	104	31
občas	4	50	12	55	42	25	81	24
často	2	24	2	9	19	11	37	11
vždy	1	13	2	9	1	2	8	3
Celkem	8	100	22	100	166	100	333	100

Na základě nejčetněji zaznamenaných odpovědí od aktérů výuky je zcela zřejmé, že podle učitelů mluví s nimi žáci o mimoškolních tématech na gymnáziu **občas** (50 %) a **často** (24 %), na základní škole **občas** (55 %) a **zřídka** (22 %). Naproti tomu žáci dle svého mínění mluví na gymnáziu s učiteli o mimoškolních tématech **zřídka** (46 %) a **často** (25 %), na základní škole **zřídka** (31 %) a **nikdy** (31 %), kde se objevilo i shodné procentní zastoupení. Ve vztahu učitelů a žáků konstatujeme, že na gymnáziu i základní škole se projevuje shodnost ve vzájemném vnímání.

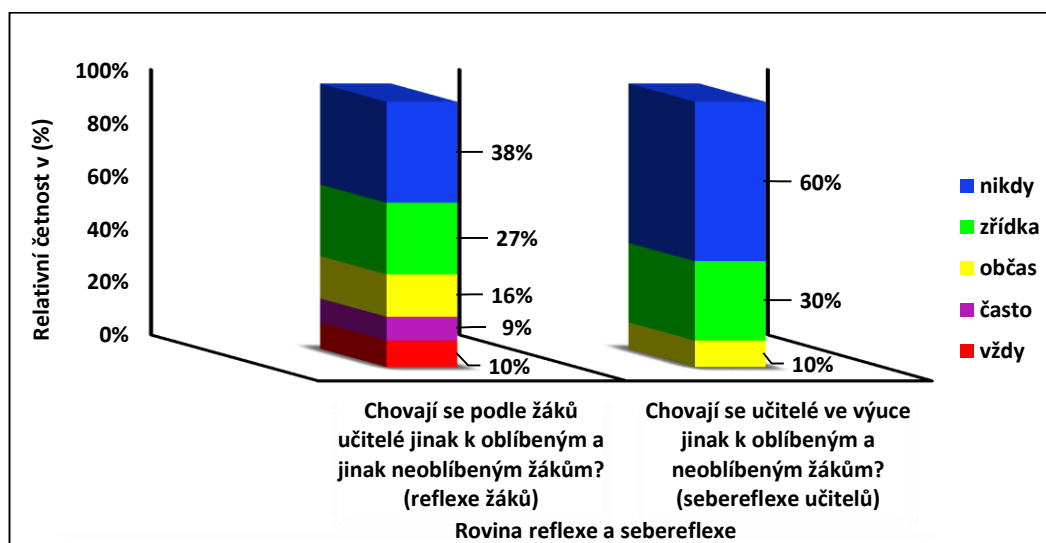
7.8.1.9.3 Mimoškolní témata – shrnutí

Získané údaje ze sledované oblasti mimoškolní témata (kap. 7.8.1.9.1, kap. 7.8.1.9.1.1, kap. 7.8.1.9.2, kap. 7.8.1.9.2.1) ukazují převážně rozdílnosti ve vzájemném vnímání mezi učiteli a žáky. Tyto rozdílnosti spatřujeme v tom, že učitelé o žácích uvádí, že s nimi mluví „občas“ o mimoškolních tématech. Avšak sami žáci to vnímají odlišně, s učiteli mluví o tématech, která se nevztahují k výuce, „zřídka“. Tyto rozdílné vzájemné pohledy se projevují i v interakci mezi učiteli a žáky na gymnáziu i základní škole. V opačném případě žáci hodnotí učitele jako ty, kteří s nimi „občas“ mluví o mimoškolních tématech. Sami učitelé se v tomto směru vnímají stejně, mluví se žáky o „věcech“ mimo vyučování „občas“. Z hlediska typu škol se objevuje shodné vnímání na gymnáziu, kde učitelé podle žáků „občas“ mluví o tématech mimo výuku a učitelé to ve svém chování vnímají stejně. Na základní škole se žáci a učitelé vnímají rozdílně – zde učitelé dle žáků mluví s nimi o mimoškolních tématech „zřídka“, ale učitelé sebe popisují tak, že k této situaci dochází „občas“. Z interakcí mezi učiteli a žáky můžeme interpretovat, že mimoškolní témata se objevují ve výuce spíše na gymnáziu než na základní škole.

7.8.1.10 Osobní preference

7.8.1.10.1 Osobní preference – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Graf 7.8.1.10.1: Osobní preference – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů



Tabulka 7.8.1.10.1: Osobní preference – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

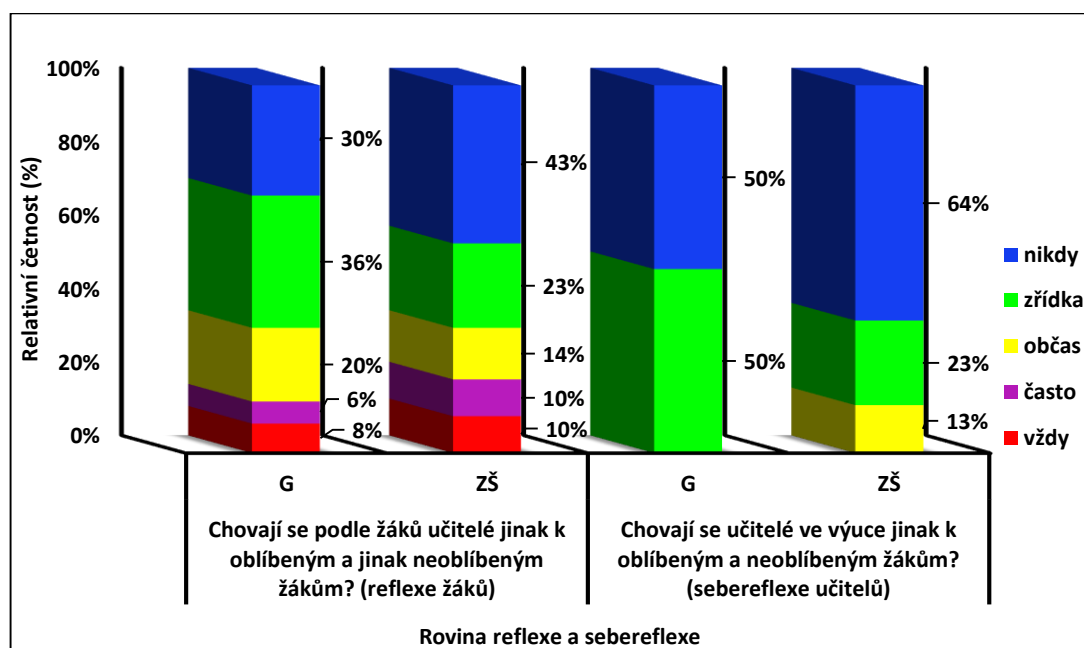
Sledovaná oblast	Osobní preference			
	Reflexe žáků		Sebereflexe učitelů	
Reflexe/sebereflexe	Chovají se podle žáků učitelé jinak k oblíbeným a jinak neoblíbeným žákům?		Chovají se učitelé ve výuce jinak k oblíbeným a neoblíbeným žákům?	
Otázka	Chovají se podle žáků učitelé jinak k oblíbeným a jinak neoblíbeným žákům?		Chovají se učitelé ve výuce jinak k oblíbeným a neoblíbeným žákům?	
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	192	38	18	60
zřídka	135	27	9	30
občas	80	16	3	10
často	42	9	0	0

vždy	50	10	0	0
Celkem	499	100	30	100

Ve výuce se podle žáků učitelé **nikdy** (38 %) nechovají jinak k oblíbeným a neoblíbeným žákům, ač lze říci, že ve značném procentním zastoupení se objevuje položka, že se to stává **zřídka** (27 %). U učitelů převažuje též varianta, že se **nikdy** (60 %) nechovají k žákům podle oblíbenosti a také u nich nalézáme druhou nejčastější odpověď, že se tak chovají **zřídka** (30 %). Mezi učiteli a žáky shledáváme shodné vzájemné vnímání.

7.8.1.10.1 Osobní preference – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Graf 7.8.1.10.1.1: Osobní preference – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ



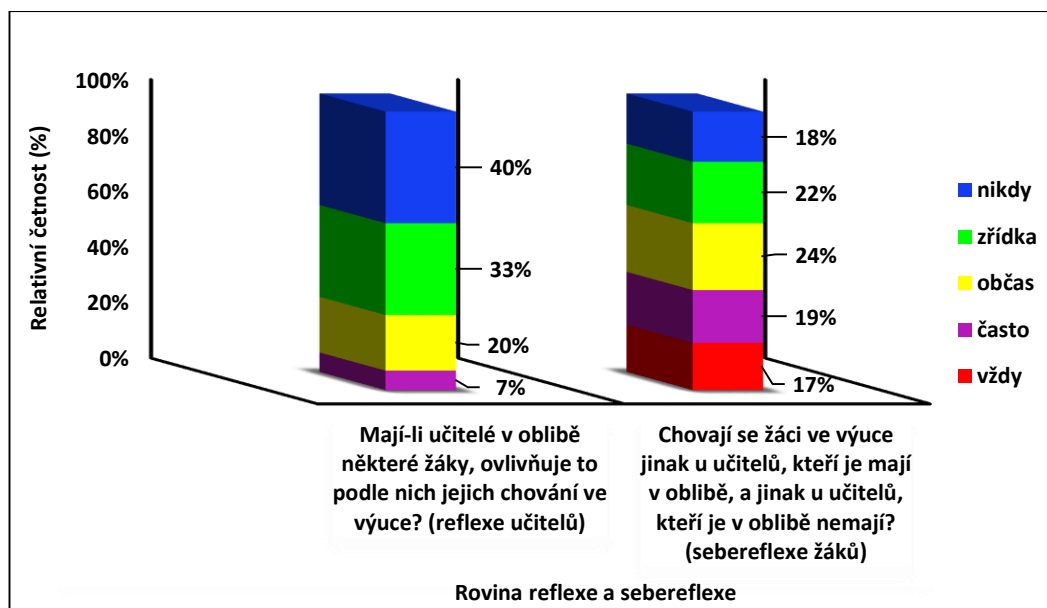
Tabulka 7.8.1.10.1.1: Osobní preference – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Osobní preference							
	Reflexe žáků				Sebereflexe učitelů			
Reflexe/sebereflexe	Chovají se podle žáků učitelé jinak k oblíbeným a jinak neoblíbeným žákům?				Chovají se učitelé ve výuce jinak k oblíbeným a neoblíbeným žákům?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PŽ	RC (%)	PŽ	RC (%)	PU	RC (%)	PU	RC (%)
nikdy	50	30	142	43	4	50	14	64
zřídka	59	36	76	23	4	50	5	23
občas	33	20	47	14	0	0	3	13
často	10	6	32	10	0	0	0	0
vždy	14	8	36	10	0	0	0	0
Celkem	166	100	333	100	8	100	22	100

Dle žáků z gymnázia se učitelé **zřídka** (36 %), chovají, nebo se **nikdy** (30 %) nechovají rozdílně ke svým oblíbeným a neoblíbeným žákům, jak to prezentují nejčteněji zastoupené odpovědi. Na základní škole se z pohledu žáků **nikdy** (43 %) nechovají, či **zřídka** (23 %) chovají učitelé odlišně k žákům podle oblíbenosti. Obdobně to vnímají učitelé – na gymnáziu přiznávají, že **nikdy** (50 %), anebo **zřídka** (50 %) se chovají různě k žákům, zatímco na základní škole je zřejmé, že se **nikdy** (64 %) nechovají ke svým „svěřencům“ dle oblíbenosti. Pohlédneme-li na vztahy mezi učiteli a žáky, konstatujeme, že na různých typech škol, nalézáme mezi nimi shody v rámci toho, jak se vnímají.

7.8.1.10.2 Osobní preference – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Graf 7.8.1.10.2: Osobní preference – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků



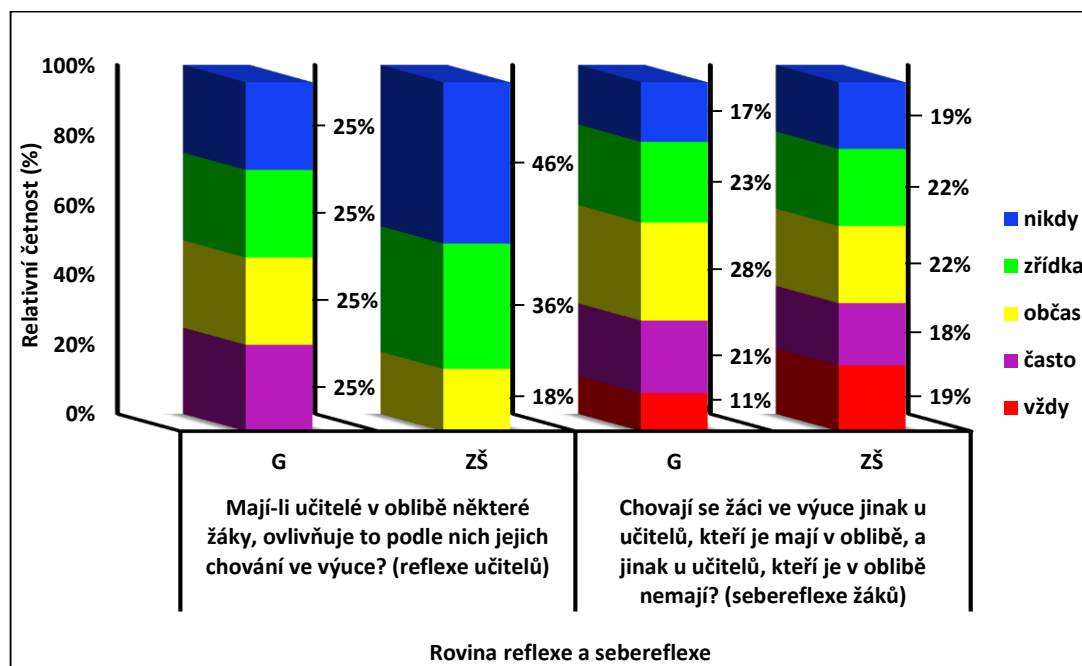
Tabulka 7.8.1.10.2: Osobní preference – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Sledovaná oblast	Osobní preference			
	Reflexe učitelů		Sebereflexe žáků	
Reflexe/sebereflexe	Reflexe učitelů		Sebereflexe žáků	
Otázka	Mají-li učitelé v oblibě některé žáky, ovlivňuje to podle nich jejich chování ve výuce?		Chovají se žáci ve výuce jinak u učitelů, kteří je mají v oblibě, a jinak u učitelů, kteří je v oblibě nemají?	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	12	40	91	18
zřídka	10	33	112	22
občas	6	20	120	24
často	2	7	96	19
vždy	0	0	80	17
Celkem	30	100	499	100

U učitelů převládá mínění, že **nikdy** (40 %) žáky neovlivňuje to, jestli je mají v oblibě, přesto zde můžeme na základě blízkého procentního zastoupení konstatovat, že **zřídka** (33 %) se to stává. Samotní žáci však prostřednictvím svých odpovědí přiznávají, že se **občas** (24 %), anebo **zřídka** (22 %) chovají jinak u učitelů, kteří je mají v oblibě, a jinak u učitelů, kteří je v oblibě nemají. Ze zachycených pohledů učitelů a žáků vyplývá, že nimi panuje rozdílné vzájemné vnímání.

7.8.1.10.2.1 Osobní preference – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Graf 7.8.1.10.2.1: Osobní preference – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.10.2.1: Osobní preference – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Osobní preference							
	Reflexe učitelů				Sebereflexe žáků			
Reflexe/sebereflexe	Mají-li učitelé v oblibě některé žáky, ovlivňuje to podle nich jejich chování ve výuce?				Chovají se žáci ve výuce jinak u učitelů, kteří je mají v oblibě, a jinak u učitelů, kteří je v oblibě nemají?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	2	25	10	46	29	17	62	19
zřídka	2	25	8	36	38	23	74	22
občas	2	25	4	18	46	28	74	22
často	2	25	0	0	35	21	61	18
vždy	0	0	0	0	18	11	62	19
Celkem	8	100	22	100	166	100	333	100

O tom, jestli žáky ovlivňuje ve výuce to, jestli ho má učitel v oblibě, panují u učitelů na gymnáziu rozdílné názory, neboť ve stejném procentuálním zastoupení nacházíme položky **nikdy** (25 %), **zřídka** (25 %), **občas** (25 %) a **často** (25 %). Určitou jednotnost však nalézáme na základní škole, kde se učitelé značně shodují v názoru, že **nikdy** (46 %), nebo **zřídka** (36 %) ovlivňuje žáka ve výuce to, má-li ho učitel v oblibě. Naopak v odpovědích od žáků z gymnázia i ze základní školy se objevují stejné zvolené možnosti – **občas** (G 28 %, ZŠ 22 %), až **zřídka** (G 23 %, ZŠ 22 %) se chovají jinak u učitelů, kteří je mají, či nemají v oblibě, což ukazuje značně podobné procentuální zastoupení. Na obou typech škol mezi učiteli a žáky se projevují rozpory v jejich vzájemném vnímání.

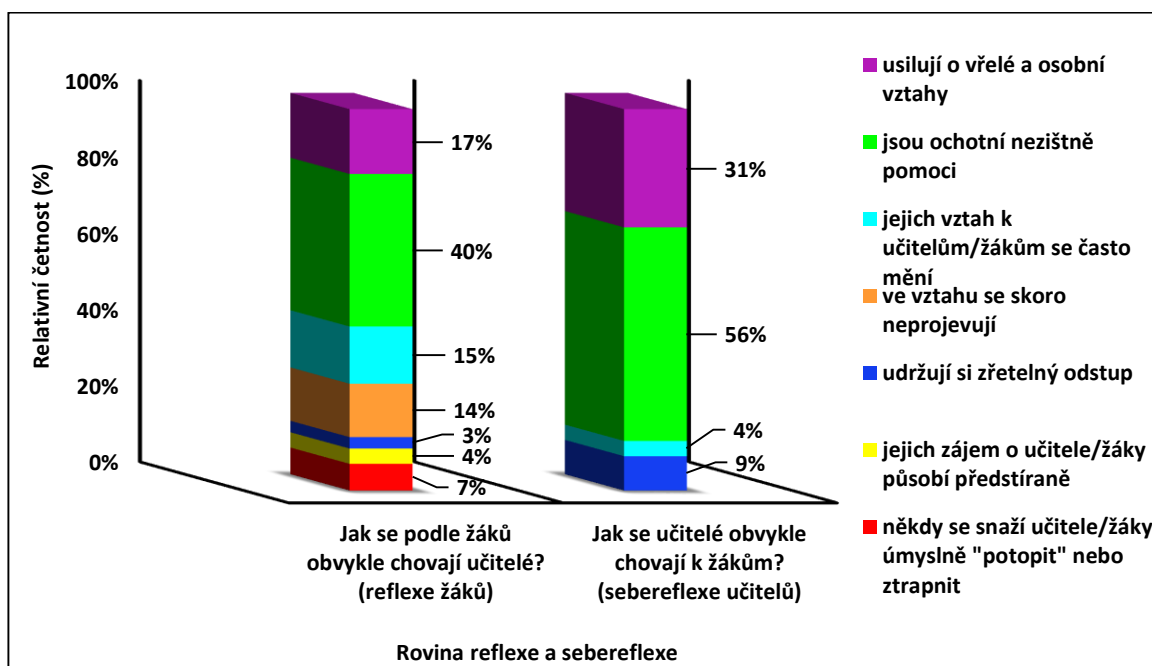
7.8.1.10.3 Osobní preference – shrnutí

Shrneme-li veškerá data ze sledované oblasti osobní preference (kap. 7.8.1.10.1, kap. 7.8.1.10.1.1, kap. 7.8.1.10.2, kap. 7.8.1.10.2.1), tak se objevuje značně rozdílné vzájemné vnímání mezi učiteli a žáky. Žáci se „**občas**“, až „**zřídka**“ chovají k učitelům podle toho, zda je mají učitelé v oblibě, či nikoli, kdežto sami učitelé uvádějí, že žáky „**nikdy**“ neovlivňuje ve výuce fakt, zda je mají, nebo nemají v oblibě. Stejný nesoulad ve vnímání se objevuje i na základní škole v interakci učitele a žáka, zatímco na gymnáziu je to značně odlišné. Mezi učiteli z gymnázia se objevuje mnoho názorů, někdo míní, že „**nikdy**“, jiní „**zřídka**“, další „**občas**“ a někteří že „**často**“ ovlivňuje žáky skutečnost, že je mají učitelé rádi. Přičemž sami žáci z gymnázia se „**občas**“, chovají k učitelům dle toho, jestli je učitelé mají v oblibě, nebo nemají. Rozporuplnost názorů na gymnáziu je zcela patrná, a tudíž zde nelze jednoznačně určit stanovisko učitelů v rámci jejich reflexi. V opačné rovině – při srovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí – spatřujeme shodu ve vzájemném vnímání. Učitelé sebe popisují tak, že se „**nikdy**“ nechovají při výuce jinak k oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům, stejně to vnímají i žáci v jejich chování. Tato skutečnost se objevuje na základní škole ve vztahu učitelů a žáků, ale na gymnáziu je tomu zase jinak. Na gymnáziu žáci popisují učitele tak, že se „**zřídka**“ chovají odlišně k žákům dle oblíbenosti, ale učitelé tuto skutečnost ve svém chování „**nikdy**“, nebo „**zřídka**“ vnímají. Ze zjištěných dat se můžeme domnívat, že osobní preference projevují učitelé a žáci mezi sebou spíše na gymnáziu než na základní škole.

7.8.1.11 Realizace vztahu

7.8.1.11.1 Realizace vztahu – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Graf 7.8.1.11.1: Realizace vztahu – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů



Tabulka 7.8.1.11.1: Realizace vztahu – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

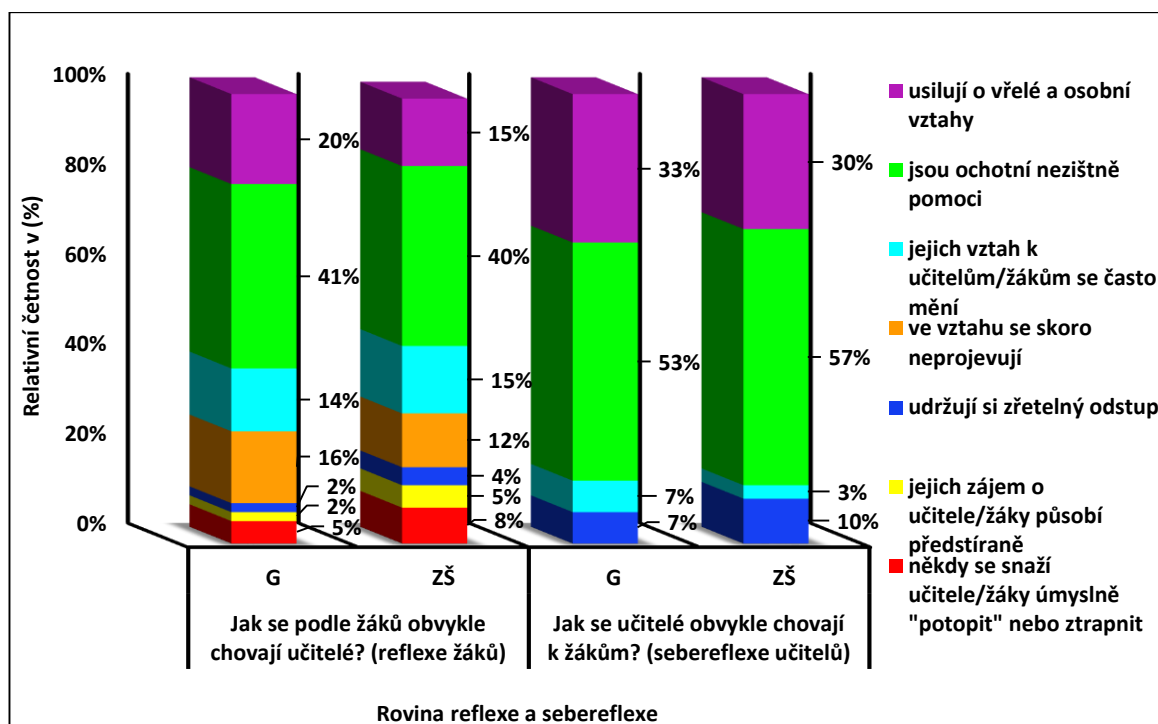
Sledovaná oblast Reflexe/sebereflexe	Realizace vztahu			
	Reflexe žáků		Sebereflexe učitelů	
Otázka	Jak se podle žáků obvykle chovají učitelé?		Jak se učitelé obvykle chovají k žákům?	
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)
usilují o vřelé a osobní vztahy	118	17	14	31
jsou ochotní nezištně pomoci	280	40	25	56
jejich vztah k učitelům/žákům se často mění	104	15	2	4
ve vztahu se skoro neprojevují	94	14	0	0
udržují si zřetelný odstup	22	3	4	9
jejich zájem o učitele/žáky působí předstíraně	29	4	0	0
někdy se snaží učitele/žáky viditelně "potopit" nebo ztrapnit	48	7	0	0
Celkem	695	100	45	100

Učitelé se podle žáků chovají při výuce tak, že jsou jim nejčastěji **ochotní nezištně pomoci** (40 %), následně **usilují o vřelé a osobní vztahy** (17 %), **jejich vztah k nim se často mění** (15 %), nebo se **ve vztahu k nim vůbec neprojevují** (14 %). Učitelé popisují své chování obdobně. Převládá u nich **ochota žákům nezištně pomoci** (53 %), poté **usilují o vřelé a osobní vztahy** (31 %), či si **od nich udržují zřetelný odstup** (9 %), jak předkládá druhá a třetí nejčteněji zvolená odpověď. Pohledy žáků na učitele a učitelů na sebe můžeme

považovat za relativně shodné v nečetnějších odpovědích, ale v méně zastoupených položkách se rozchází.

7.8.1.11.1 Realizace vztahu – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Graf 7.8.1.11.1.1: Realizace vztahu – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ



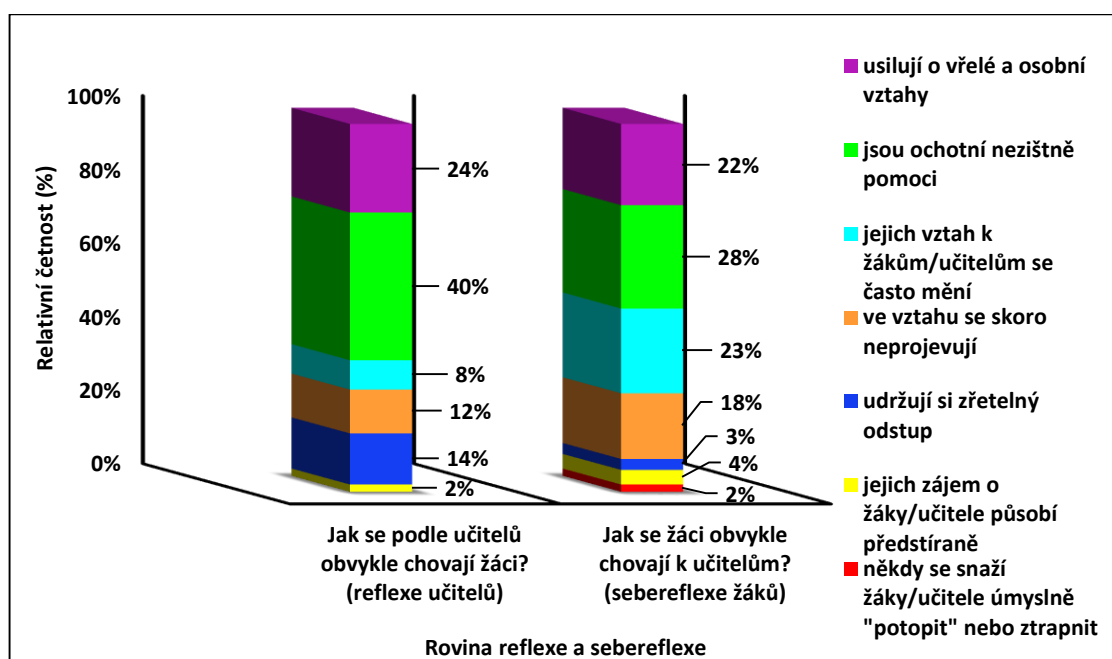
Tabulka 7.8.1.11.1.1: Realizace vztahu – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Reflexe/sebereflexe	Reflexe žáků				Sebereflexe učitelů			
	Otázka				Otázka			
Typ školy	Jak se podle žáků obvykle chovají učitelé?				Jak se učitelé obvykle chovají k žákům?			
Variety odpovědí	G		ZŠ		G		ZŠ	
	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)
usilují o vřelé a osobní vztahy	46	20	72	15	5	33	9	30
jsou ochotní nezištně pomoci	94	41	186	40	8	53	17	57
jejich vztah k učitelům/žákům se často mění	32	14	72	15	1	7	1	3
ve vztahu se skoro neprojevují	36	16	58	12	0	0	0	0
udržují si zřetelný odstup	5	2	17	4	1	7	3	10
jejich zájem o učitele/žáky působí předstíraně	4	2	25	5	0	0	0	0
někdy se snaží učitele/žáky viditelně "potopit" nebo ztrapnit	11	5	37	8	0	0	0	0
Celkem	228	100	467	100	14	100	32	100

U žáků, ať jsou z gymnázia nebo základní školy, převládá názor, že učitelé **jsou ochotní jim nezištně pomoci** (G 41 %, ZŠ 40 %), **usilují o vřelé a přátelské vztahy** (G 20 %, ZŠ 15 %) a rovněž i fakt, že **jejich vztah se k žákům často mění** (G 14 %, ZŠ 15 %). Skoro stejným způsobem na obou typech škol popisují učitelé své chování. Ti **jsou ochotní žákům nezištně pomoci** (G 53 %, ZŠ 57 %) a **usilují o vřelé a přátelské vztahy** (G 33 %, ZŠ 30 %). Na základě nejčtenějších zvolených položek vyplývá, že učitelé a žáci se vnímají shodně při popisu učitelského chování na gymnáziu i základní škole.

7.8.1.11.2 Realizace vztahu – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Graf 7.8.1.11.2: Realizace vztahu – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků



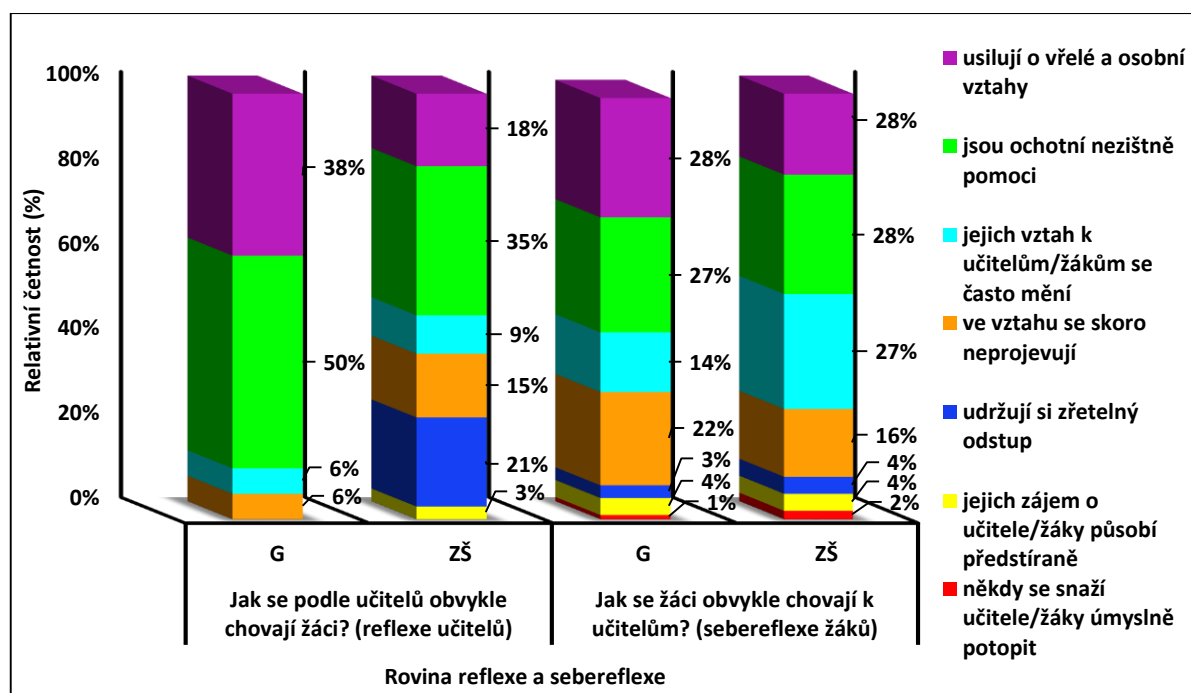
Tabulka 7.8.1.11.2: Realizace vztahu – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Sledovaná oblast Reflexe/sebereflexe Otázka	Realizace vztahu			
	Reflexe učitelů Jak se podle učitelů obvykle chovají žáci?		Sebereflexe žáků Jak se žáci obvykle chovají k učitelům?	
	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
usilují o vřelé a osobní vztahy	12	24	144	22
jsou ochotní nezištně pomoci	20	40	187	28
jejich vztah k žákům/učitelům se často mění	4	8	153	23
ve vztahu se skoro neprojevují	6	12	118	18
udržují si zřetelný odstup	7	14	23	3
jejich zájem o žáky/učitele působí předstíraně	1	2	29	4
někdy se snaží žáky/učitele viditelně "potopit" nebo ztrapnit	0	0	13	2
Celkem	52	100	667	100

Učitelé popisují chování žáků tak, že **jsou jim ochotní nezištně pomoci** (40 %), **usilují o vřelé a osobní vztahy s nimi** (24 %), ale také, že **si udržují od nich zřetelný odstup** (14 %), nebo se **ve vztahu k nim skoro neprojevují** (12 %). Stejně odpovědi dominují i u žáků, kteří charakterizují své chování značně shodným způsobem – **jsou ochotní učitelům nezištně pomoci** (28 %), **usilují o vřelé a osobní vztahy s učiteli** (22 %), avšak i též, že se **jejich vztah k učitelům mění** (23 %), či se **ve vztahu k učitelům skoro neprojevují** (18 %). Z hlediska nejčteněji zastoupených odpovědí konstatujeme shodné vzájemné vnímání učitelů a žáků při popisu žakovského chování.

7.8.1.11.2.1 Realizace vztahu – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Graf 7.8.1.11.2.1: Realizace vztahu – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.11.2.1: Realizace vztahu – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Realizace vztahu							
	Reflexe učitelů				Sebereflexe žáků			
Reflexe/sebereflexe	Jak se podle učitelů obvykle chovají žáci?				Jak se žáci obvykle chovají k učitelům?			
Otázka	G		ZŠ		G		ZŠ	
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
usilují o vřelé a osobní vztahy	6	38	6	18	62	28	82	18
jsou ochotní nezištně pomoci	8	50	12	35	61	27	126	28
jejich vztah k žákům/učitelům se často mění	1	6	3	9	32	14	121	27
ve vztahu se skoro neprojevují	1	6	5	15	49	22	69	16

udržují si zřetelný odstup	0	0	7	21	7	3	16	4
jejich zájem o žáky/učitele působí předstíraně	0	0	1	3	9	4	20	4
někdy se snaží žáky/učitele viditelně "potopit" nebo ztrapnit	0	0	0	0	2	1	11	2
Celkem	22	100	31	100	222	100	445	100

Žáci z gymnázia i ze základní školy se chovají podle učitelů způsobem, že **jsou jim ochotní nezištně pomoci** (G 50 %, ZŠ 35 %), ale značný rozpor nalézáme v druhé nejčteněji zaznamenané odpovědi. Na gymnáziu žáci **usilují o vřelé a osobní vztahy s učiteli** (38 %), zatímco na základní škole si **udržují od učitelů zřetelný odstup** (21 %). Naopak žáci z gymnázia sebe popisují jinak, než je popisují učitelé – většinou **usilují o vřelé a osobní vztahy** (28 %), **jsou ochotní učitelům nezištně pomoci** (27 %), nebo se **ve vztahu k učitelům vůbec neprojevují** (22 %), přičemž se tato možnost u učitelů z gymnázia zaznamenala velmi sporadicky (6 %). Vedle toho se žáci ze základní školy shodují v dominantní odpovědi s tím, jak je učitelé popisují – jsou **ochotní učitelům nezištně pomoci** (28 %). V následujících variantách odpovědi je už jejich vzájemné vnímání odlišné. Žáci po nejčtenější odpovědi volili, že se **jejich vztah k učitelům často mění** (27 %) a že **usilují o vřelé a osobní vztahy s učiteli** (18 %). Z hlediska nejčteněji zastoupených odpovědí se ve vztahu mezi učiteli a žáky na gymnáziu objevuje rozdílné vzájemné vnímání, zatímco shodné na základní škole. Jinak se na obou typech škol u méně procentuálně zastoupených odpovědí projevuje rozdílné vnímání.

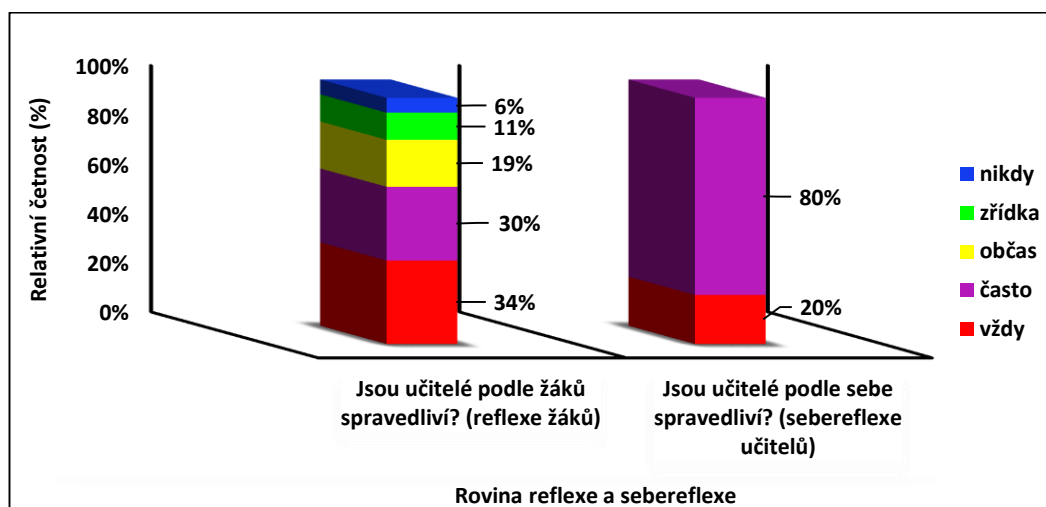
7.8.1.11.3 Realizace vztahu – shrnutí

Na základě uvedených dat ze sledované oblasti realizace vztahu (kap. 7.8.1.11.1, kap. 7.8.1.11.1.1, kap. 7.8.1.11.2, kap. 7.8.1.11.2.1) docházíme k závěru, že učitelé a žáci se vnímají převážně shodně. Žáci popisují učitele především jako ty, co jsou žákům „**ochotní nezištně pomoci**“, stejně se tak vnímají i sami učitelé. Toto shodné vnímání mezi učiteli a žáky při popisu učitelského chování nalézáme na obou typech škol. Shodnosti ve vzájemných učitelských a žakovských pohledech je dosaženo i při popisu žakovského chování. Žáci jsou rovněž učitelům „**ochotni nezištně pomoci**“ a stejně se v tomto směru popisují i sami žáci. Rozdílnosti ve vnímání se objevují v rámci typu škol. Na gymnáziu učitelé popisují žáky jako osoby, které jim jsou „**ochotní nezištně pomoci**“, přitom žáci uvádí, že „**usilují o vřelé a přátelské vztahy**“ s učiteli. Naopak shodné vnímání se ukazuje na základní škole. Zde žáci sami sebe charakterizují způsobem, že jsou učitelům „**ochotni nezištně pomoci**“, a tak je hodnotí i učitelé. Obecně se můžeme domnívat, že na obou školách jsou aktéři ochotni navzájem si nezištně pomoci, ale o vřelé a osobní vztahy budou usilovat více na gymnáziu, naopak méně přívětivé vztahy lze očekávat na základní škole.

7.8.1.12 Spravedlivost

7.8.1.12.1 Spravedlivost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Graf 7.8.1.12.1: Spravedlivost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů



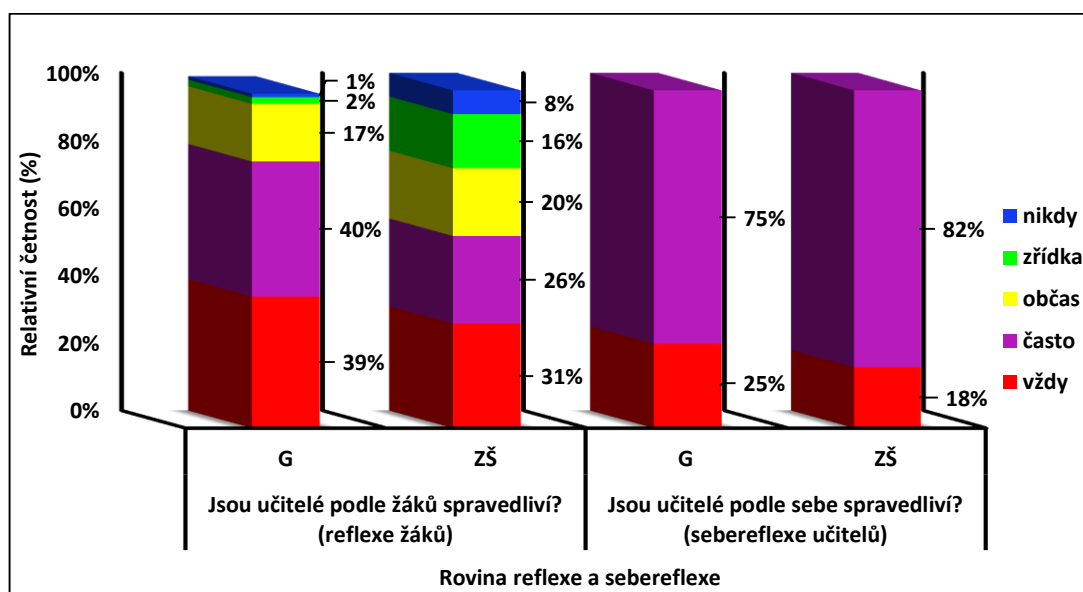
Tabulka 7.8.1.12.1: Spravedlivost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Sledovaná oblast	Spravedlivost			
	Reflexe žáků		Sebereflexe učitelů	
Reflexe/sebereflexe	Jsou učitelé podle žáků spravedliví?		Jsou učitelé podle sebe spravedliví?	
Otázka	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)
Varianty odpovědí				
nikdy	30	6	0	0
zřídka	56	11	0	0
občas	94	19	0	0
často	151	30	24	80
vždy	168	34	6	20
Celkem	499	100	30	100

Velká část žáků považuje své učitele za spravedlivé **vždy** (34 %) a **často** (30 %), jak ukazuje značně podobné procentní zastoupení nejdominantnějších odpovědí. Jistá část žáků se dokonce domnívá, že učitelé jsou jen **občas** (19 %) spravedliví. Naproti tomu učitelé popisují své chování značně odlišně, přičemž v jejich odpovědích se objevily pouze dvě varianty. Převážná většina učitelů se považuje za spravedlivé pedagogy **často** (80 %), jen menšina učitelů za **vždy** (20 %) spravedliví. Rozdílné vzájemné vnímání mezi účastníky výuky je zcela patrné.

7.8.1.12.1.1 Spravedlivost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Graf 7.8.1.12.1.1: Spravedlivost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ



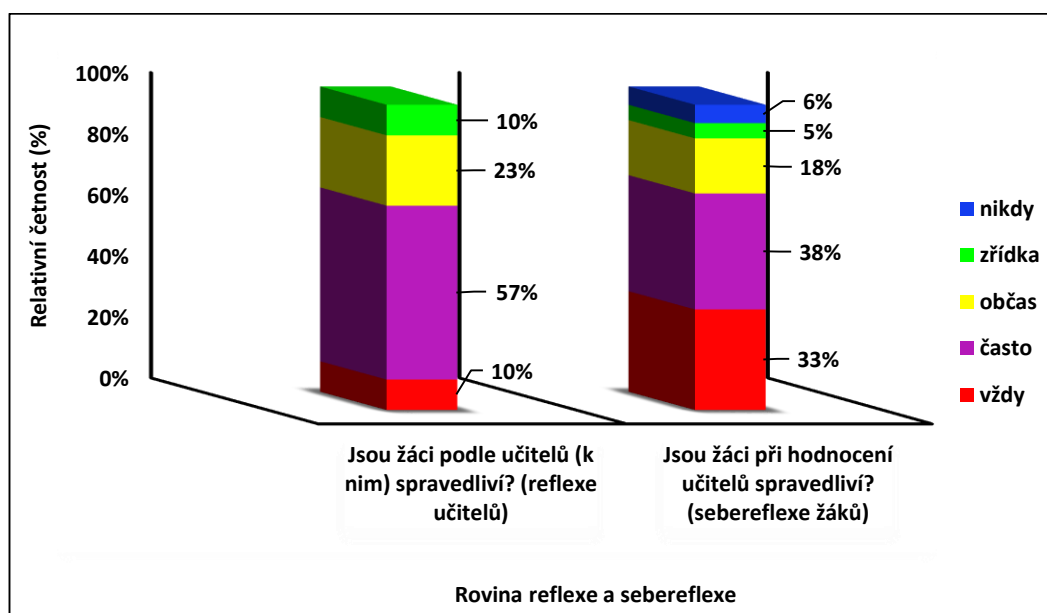
Tabulka 7.8.1.12.1.1: Spravedlivost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Spravedlivost							
	Reflexe žáků				Sebereflexe učitelů			
Reflexe/sebereflexe	Jsou učitelé podle žáků spravedliví?				Jsou učitelé podle sebe spravedliví?			
Otázka	Jsou učitelé podle žáků spravedliví?				Jsou učitelé podle sebe spravedliví?			
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	2	1	28	8	0	0	0	0
zřídka	4	2	52	16	0	0	0	0
občas	29	17	65	20	0	0	0	0
často	66	40	85	26	6	75	18	82
vždy	63	39	103	31	2	25	4	18
Celkem	166	100	333	100	8	100	22	100

Na gymnáziu vnímá převážná část žáků učitele jako **často** (40 %) spravedlivé, ale rovněž i velká část žáků jako **vždy** (39 %) spravedlivé, jak ukazuje skoro stejné procentní zastoupení dvou nejčastěji zastoupených položek. Na základní škole většina žáků hodnotí učitele jako **vždy** (31 %) spravedlivé, následně volili, že jsou učitelé **často** (26 %) a **občas** (20 %) spravedliví. Přičemž převážná většina učitelů se na obou typech škol popisuje jako **často** (G 75 %, ZŠ 82 %) spravedliví, možnost **vždy** (G 25 %, ZŠ 18%) se objevovala u nich velmi sporadicky. Z hlediska vztahu lze říci, že se aktéři výuky vnímají shodně na gymnáziu, rozdílně na základní škole.

7.8.1.12.2 Spravedlivost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Graf 7.8.1.12.2: Spravedlivost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků



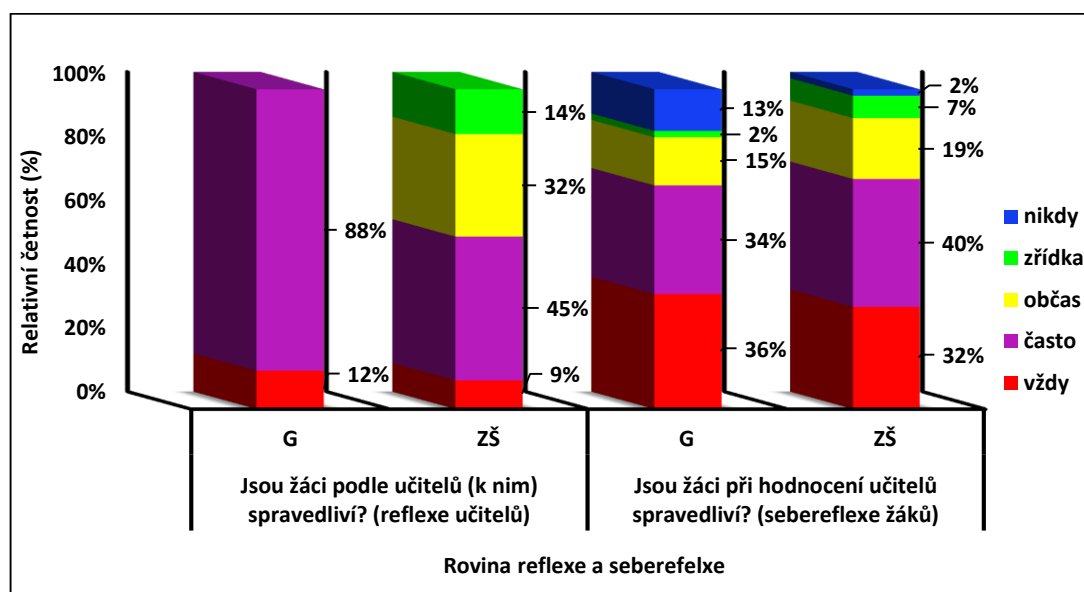
Tabulka 7.8.1.12.2: Spravedlivost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Sledovaná oblast	Spravedlivost			
	Reflexe učitelů		Sebereflexe žáků	
Reflexe/sebereflexe	Jsou žáci podle učitelů (k nim) spravedliví?		Jsou žáci při hodnocení učitelů spravedliví?	
Otázka	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
Varianty odpovědí				
nikdy	0	0	30	6
zřídka	3	10	25	5
občas	7	23	88	18
často	17	57	190	38
vždy	3	10	166	33
Celkem	30	100	499	100

Většina učitelů vnímá žáky tak, že jsou k nim při hodnocení **často** (57 %) spravedliví, jistá část učitelů se dokonce domnívá, že jen **občas** (23 %). Sami žáci popisují své chování stejně. Považují se za **často** (38 %) spravedliví při hodnocení učitelů, ale ve značném procentním zastoupení se objevuje i možnost **vždy** (33 %). Lze říci, na základě nejčetnějších odpovědí, že se učitelé a žáci shodují ve vzájemném vnímání.

7.8.1.12.2.1 Spravedlivost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Graf 7.8.1.12.2.1: Spravedlivost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.12.2.1: Spravedlivost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Spravedlivost							
	Reflexe učitelů				Sebereflexe žáků			
Reflexe/sebereflexe	Jsou žáci podle učitelů (k nim) spravedliví?				Jsou žáci při hodnocení učitelů spravedliví?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	0	0	0	0	22	13	8	2
zřídka	0	0	3	14	3	2	22	7
občas	0	0	7	32	25	15	63	19
často	7	88	10	45	56	34	134	40
vždy	1	12	2	9	60	36	106	32
Celkem	8	100	22	100	166	100	333	100

Podle učitelů jsou žáci na gymnáziu i základní škole k nim **často** (G 88 %, ZŠ 45 %) spravedliví při hodnocení, avšak na základní škole se objevují i možnost **občas** (32 %), která je též procentně značně zastoupena. Přičemž samotní žáci se na základní škole považují za **vždy** (36 %), ale na gymnáziu pouze za **často** (40 %) spravedliví při hodnocení učitele. Jejich pohledy se rozcházejí i v druhé nejčetněji zastoupené variantě. Na gymnáziu dominovala možnost **často** (34 %), na základní škole **vždy** (32 %). O vzájemném vnímání učitelů a žáků můžeme konstatovat, že na gymnáziu mezi nimi převládá rozdílnost, zatímco na základní škole shodnost.

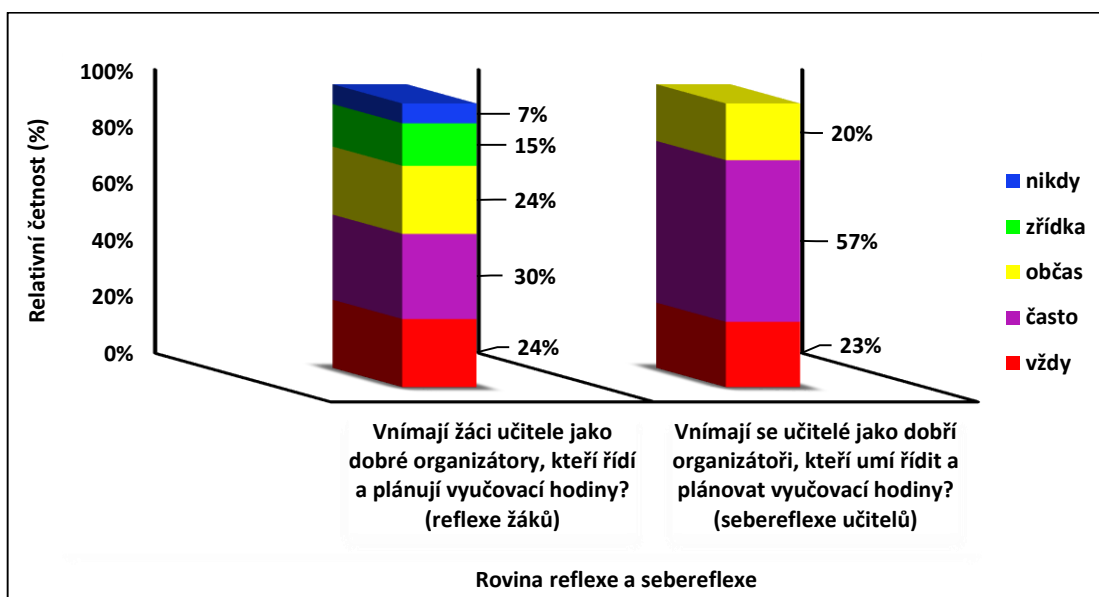
7.8.1.12.3 Spravedlivost – shrnutí

Na základě předložených dat ze sledované oblasti spravedlivost (kap. 7.8.1.12.1, kap. 7.8.1.12.1.1, kap. 7.8.1.12.2, kap. 7.8.1.12.2.1) vyplývá, že se žáci a učitelé ve vzájemném vnímání shodují při popisu žákovského chování a rozcházejí při popisu učitelského chování. V rámci popisu učitelského chování žáci vnímají učitele jako „vždy“ spravedlivé pedagogy, ale sami učitelé hodnotí sebe, že jsou „často“ spravedliví. Tuto skutečnost při pohledu na jednotlivé typy školy nacházíme pouze na základní škole. Na gymnáziu se pohledy žáků a učitelů shodují – zde učitelé sebe vnímají jako „často“ spravedlivé, a tak je popisují i žáci. V rámci popisu žákovského chování se projevuje shoda ve vnímání ohledně toho, že žáci jsou při hodnocení učitelů „často“ spravedliví, a rovněž je v tomto směru vnímají učitelé. Z hlediska rozdělení škol se tento fakt objevuje pouze na základní škole. Na gymnáziu se vnímají učitelé a žáci rozdílně – dle učitelů jsou k nim žáci „často“ spravedliví při hodnocení, avšak žáci jsou dle sebe „vždy“ spravedliví. Relativně můžeme o interakci učitelů a žáků shledat, že jsou k sobě aktéři výuky navzájem spravedliví.

7.8.1.13 Organizační kompetence

7.8.1.13.1 Organizační kompetence – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Graf 7.8.1.13.1: Organizační kompetence – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů



Tabulka 7.8.1.13.1: Organizační kompetence – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

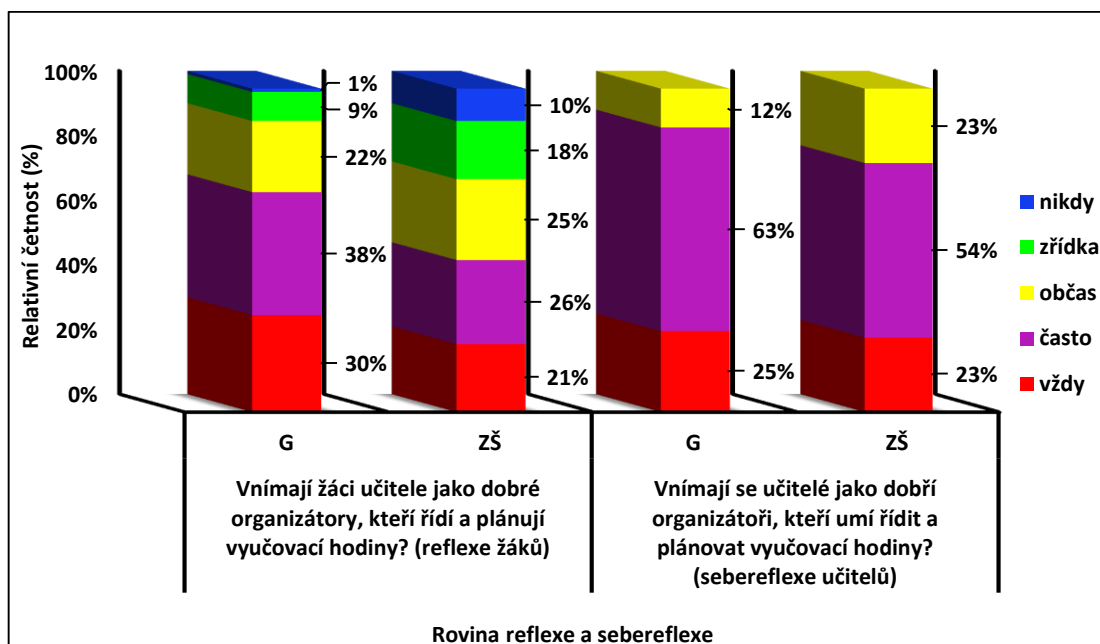
Sledovaná oblast	Organizační kompetence			
	Reflexe žáků		Sebereflexe učitelů	
Reflexe/sebereflexe	Vnímají žáci učitele jako dobré organizátory, kteří řídí a plánují vyučovací hodiny?		Vnímají se učitelé jako dobří organizátoři, kteří umí řídit a plánovat vyučovací hodiny?	
Otázka	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)
Varianty odpovědí				
nikdy	34	7	0	0
zřídka	75	15	0	0
občas	10	24	6	20

často	149	30	17	57
vždy	121	24	7	23
Celkem	499	100	30	100

Žáci své učitele vnímají **často** (30 %), **vždy** (24 %) a **občas** (24 %) jako dobré organizátory, kteří řídí a plánují vyučovací hodiny. Tyto tři položky jsou nejvíce procentuálně zastoupeny. Přesně těmito hodnotami (dokonce i ve stejném pořadí) popisují učitelé sami sebe, tj. že, jsou **často** (57 %), **vždy** (23 %) a **občas** (20 %) dobří organizátoři výuky. Shodnost ve vzájemném vnímání mezi učiteli a žáky je zřejmá.

7.8.1.13.1.1 Organizační kompetence – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Graf 7.8.1.13.1.1: Organizační kompetence – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ



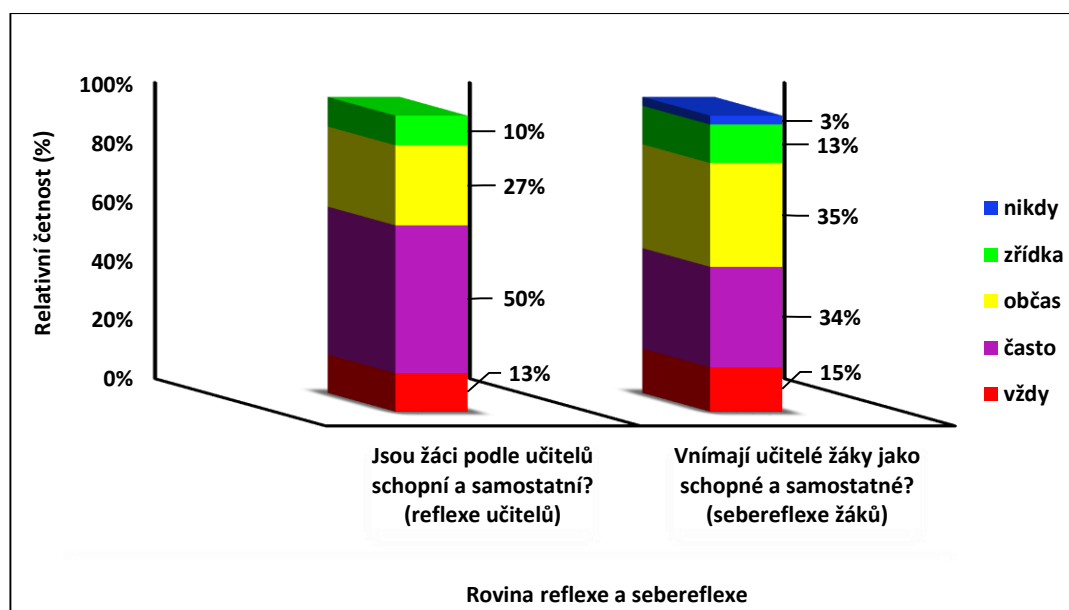
Tabulka 7.8.1.13.1.1: Organizační kompetence – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Organizační kompetence							
	Reflexe žáků				Sebereflexe učitelů			
Reflexe/sebereflexe	Vnímají žáci učitele jako dobré organizátory, kteří řídí a plánují vyučovací hodiny?				Vnímají se učitelé jako dobří organizátoři, kteří umí řídit a plánovat vyučovací hodiny?			
Otázka	G		ZŠ		G		ZŠ	
Typ školy	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	2	1	32	10	0	0	0	0
zřídka	15	9	60	18	0	0	0	0
občas	37	22	83	25	1	12	5	23
často	63	38	86	26	5	63	12	54
vždy	49	30	72	21	2	25	5	23
Celkem	166	100	333	100	8	100	22	100

Žáci na gymnáziu i základní škole vnímají učitele jako **často** (G 38 %, ZŠ 26 %) dobré organizátory, kteří řídí a plánují vyučování. Přičemž byla i značně zastoupena možnost na obou typech škol, že působí **vždy** (G 30 %, ZŠ 21 %) jako dobří organizátoři. Stejná dominantní položka v rámci odpovědí byla zastoupena i u učitelů při popisu svého chování na gymnáziu a základní škole, tj. **často** (G 63 %, ZŠ 54 %) sebe vnímají jako dobré organizátory vyučovacích hodin, ale vedle toho se zaznamenalo, že i **vždy** (G 25 %, ZŠ 23 %), nebo **občas** (G 12 %, ZŠ 23 %) se tak vnímají. Z hlediska nejčtenějších odpovědí konstatujeme shodné vzájemné vnímání na gymnáziu i základní škole.

7.8.1.13.2 Organizační kompetence – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Graf 7.8.1.13.2: Organizační kompetence – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků



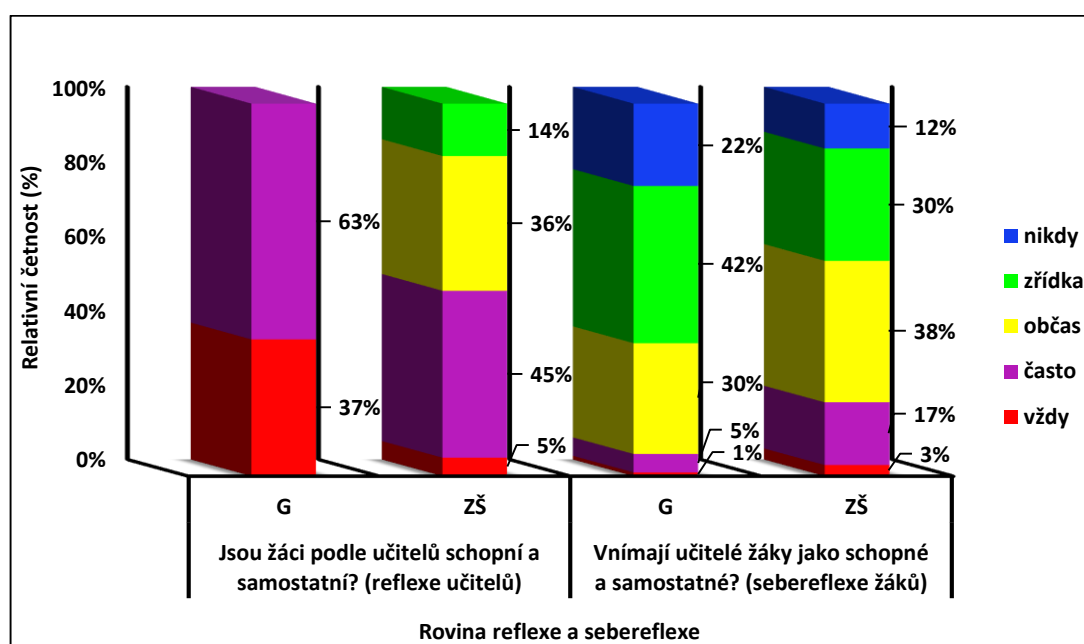
Tabulka 7.8.1.13.2: Organizační kompetence – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Sledovaná oblast	Organizační kompetence			
	Reflexe učitelů		Sebereflexe žáků	
Reflexe/sebereflexe	Jsou žáci podle učitelů schopní a samostatní?		Vnímají učitelé žáky jako schopné a samostatné?	
Otázka	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
Varianty odpovědí				
nikdy	0	0	14	3
zřídka	3	10	64	13
občas	8	27	176	35
často	15	50	168	34
vždy	4	13	77	15
Celkem	30	100	499	100

Většina učitelů považuje své žáky za schopné a samostatné **často** (50 %), nebo **občas** (27 %), jak předkládají nejčteněji zvolené varianty. Naopak žáci sebe vnímají jako schopné a samostatné žáky **občas** (35 %), nebo **často** (34 %) z hlediska nejvíce procentuálně zastoupených odpovědí. Mezi učiteli a žáky se nachází rozdílné vzájemné vnímání.

7.8.1.13.2.1 Organizační kompetence – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Graf 7.8.1.13.2.1: Organizační kompetence – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.13.2.1: Organizační kompetence – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Organizační kompetence							
	Reflexe učitelů				Sebereflexe žáků			
Reflexe/sebereflexe	Jsou žáci podle učitelů schopní a samostatní?				Vnímají učitelé žáky jako schopné a samostatné?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	0	0	0	0	2	1	12	3
zřídka	0	0	3	14	9	5	55	17
občas	0	0	8	36	49	30	127	38
často	5	63	10	45	69	42	99	30
vždy	3	37	1	5	37	22	40	12
Celkem	8	100	22	100	166	100	333	100

Žáci jsou z pohledu učitelů vnímáni na gymnáziu jako **často** (63 %) schopní a samostatní. Stejně je tomu i na základní škole, učitelé považují žáky též **často** (45 %) za schopné a samostatné. Učitelé se rozcházejí v druhé nejčastěji zvolené položce, na gymnáziu se jí stala možnost **vždy** (37 %), na základní škole **občas** (36 %). Sami žáci sebe vnímají tak, že na gymnáziu jsou **často** (42 %) a na základní škole pouze **občas** (38 %) schopní a samostatní. Rozdílně se charakterizují i v druhé nejčastější odpovědi – na gymnáziu **občas** (30 %), na základní škole **často** (30 %) – u nichž lze spatřit dokonce stejné procentuální zastoupení. Z hlediska vzájemného vnímání nacházíme shodnost mezi učiteli a žáky na gymnáziu, rozdílnost na základní škole.

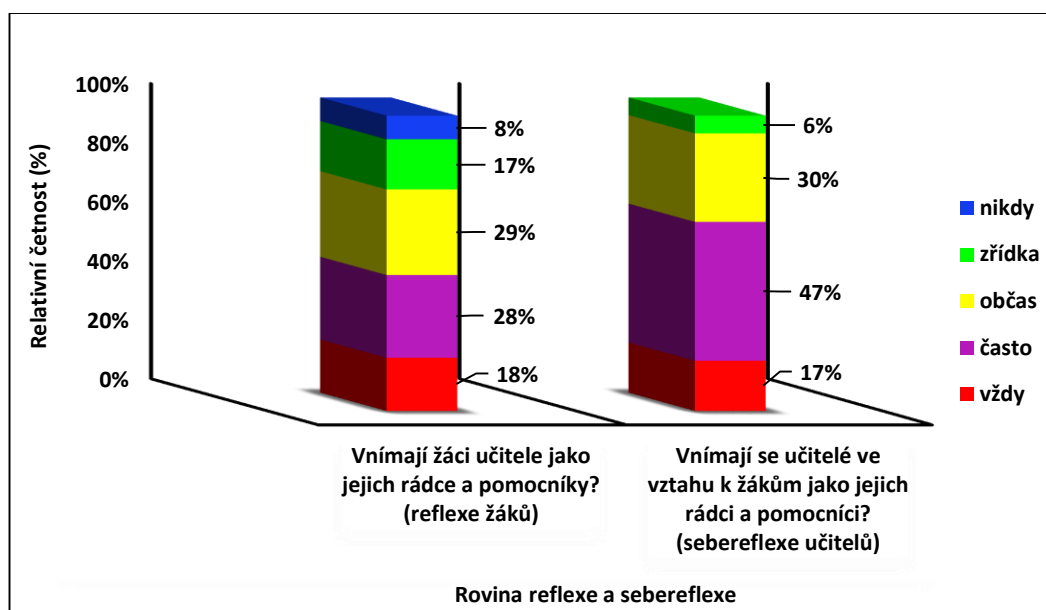
7.8.1.13.3 Organizační kompetence – shrnutí

Shrneme-li data ze sledované oblasti organizační kompetence (kap. 7.8.1.13.1, kap. 7.8.1.13.1.1, kap. 7.8.1.13.2, kap. 7.8.1.13.2.1), zjišťujeme shodné vzájemné vnímání v rámci toho, že učitelé sebe „často“ považují za dobré organizátory vyučovacích hodin a v tomto směru je hodnotí i sami žáci. Zcela stejným způsobem se vnímají učitelé a žáci na obou typech škol. V opačném případě, při srovnání učitelských reflexí se žakovským sebereflexemi, nacházíme odlišné vzájemné vnímání. Učitelé považují žáky „často“ za schopné a samostatné, přičemž oni sami sebe se hodnotí jinak – dle sebe jsou pouze „občas“ schopní a samostatní. Tento typ vnímání se projevuje mezi účastníky výuky na základní škole. Na gymnáziu spatřujeme shodné vnímání, neboť zde žáci sami sebe vnímají „často“ jako schopní a samostatní, a tak je hodnotí i učitelé. Z předložených dat lze relativně vyvodit, že na gymnáziu jsou učitelé lepší organizátoři vyučovacích hodin, na základní škole jsou zase žáci považováni za méně schopné a samostatné.

7.8.1.14 Nápomocnost

7.8.1.14.1 Nápomocnost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Graf 7.8.1.14.1: Nápomocnost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů



Tabulka 7.8.1.14.1: Nápomocnost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

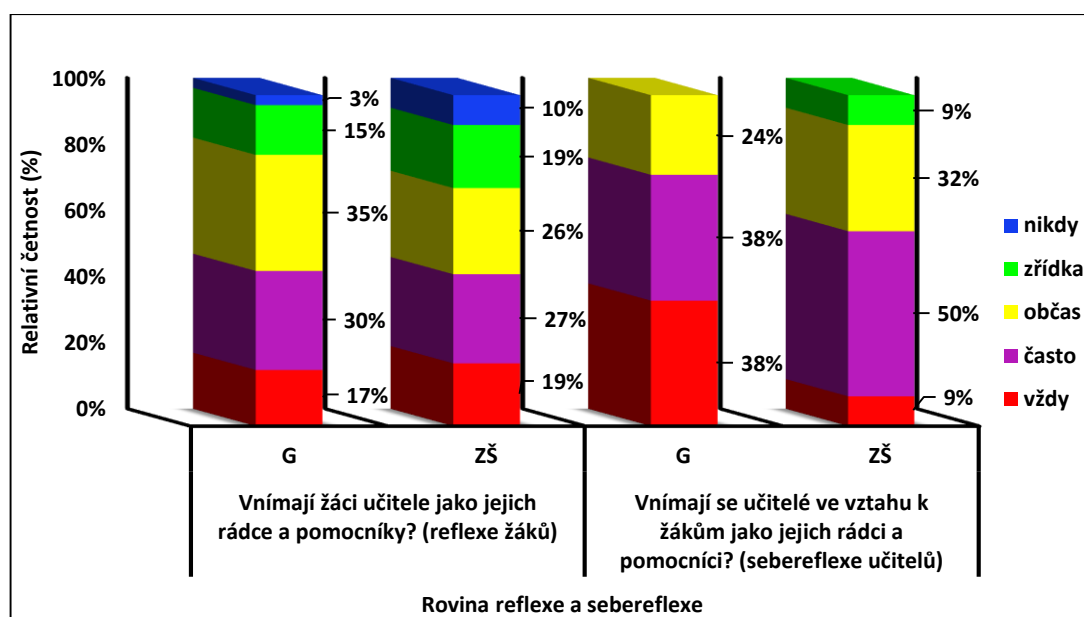
Sledovaná oblast	Nápomocnost			
	Reflexe žáků		Sebereflexe učitelů	
Reflexe/sebereflexe	Vnímají žáci učitele jako jejich rádce a pomocníky?		Vnímají se učitelé ve vztahu k žákům jako jejich rádci a pomocníci?	
Otázka	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	38	8	0	0
zřídka	87	17	2	6
občas	146	29	9	30
často	138	28	14	47

vždy	90	18	5	17
Celkem	499	100	30	100

Žáci vnímají učitele jako rádce a pomocníky **občas** (29 %), jak prezentuje nejvíce zvolená položka. Přitom velká část žáků, na základě druhé nejčastěji zvolené odpovědi, je v tomto směru vnímá i **často** (28 %). Sami učitelé se ve vztahu k žákům vymezují jako jejich rádci a pomocníci **často** (47 %), avšak z hlediska druhé nejčastější odpovědi i **občas** (30 %). Z uvedených dat je zřejmé, že se pohledy učitelů a žáků ve vzájemném vnímání rozcházejí.

7.8.1.14.1.1 Nápomocnost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Graf 7.8.1.14.1.1: Nápomocnost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ



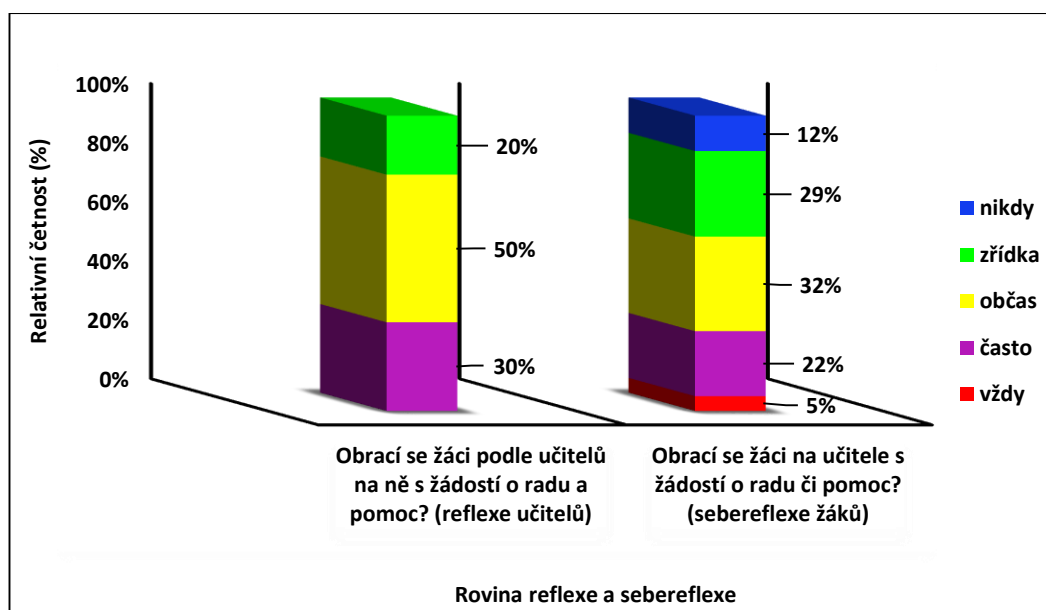
Tabulka 7.8.1.14.1.1: Nápomocnost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Nápomocnost							
	Reflexe žáků				Sebereflexe učitelů			
Reflexe/sebereflexe	Vnímají žáci učitele jako jejich rádce a pomocníky?				Vnímají se učitelé ve vztahu k žákům jako jejich rádci a pomocníci?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	6	3	32	10	0	0	0	0
zřídka	25	15	62	19	0	0	2	9
občas	58	35	88	26	2	24	7	32
často	49	30	89	27	3	38	11	50
vždy	28	17	62	19	3	38	2	9
Celkem	166	100	333	100	8	100	22	100

Žáci vnímají učitele jako jejich rádce a pomocníky na gymnáziu **občas** (35 %), na základní škole **často** (27 %). Jejich odpovědi se rozcházejí i v druhé nejčastější odpovědi – na gymnáziu **často** (30 %), na základní škole **občas** (26 %). Rozpor se objevuje i u učitelských pohledů na obou typech škol. Učitelé se na gymnáziu vnímají ve vztahu k žákům jako jejich rádci **vždy** (38 %) a **často** (38 %). Učitelé na základní škole se vymezují vůči žákům podobně – jako rádci a pomocníci se vnímají **často** (50 %), následně **občas** (32 %), z hlediska dvou nejčastěji zastoupených položek. Mezi učiteli a žáky sledujeme na gymnáziu rozdílné vzájemné vnímání, naopak shodné na základní škole.

7.8.1.14.2 Nápomocnost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Graf 7.8.1.14.2: Nápomocnost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků



Tabulka 7.8.1.14.2: Nápomocnost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

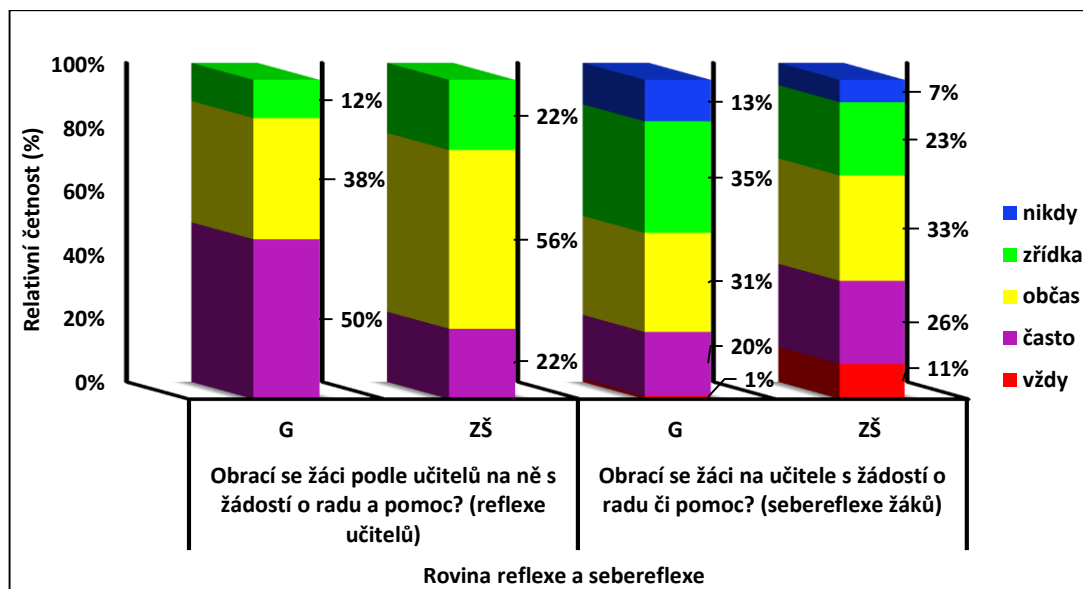
Sledovaná oblast	Nápomocnost			
	Reflexe učitelů		Sebereflexe žáků	
Reflexe/sebereflexe	Obrací se žáci podle učitelů na ně s žádostí o radu a pomoc?		Obrací se žáci na učitele s žádostí o radu či pomoc?	
Otázka	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
Varianty odpovědí				
nikdy	0	0	59	12
zřídka	6	20	145	29
občas	15	50	160	32
často	9	30	109	22
vždy	0	0	26	5
Celkem	30	100	499	100

Dle učitelů se na ně žáci obrací s žádostí o radu a pomoc **občas** (50 %), až **často** (30 %), jak předkládají nejčastěji zvolené položky. Přitom sami žáci se na učitele obrací s žádostí o radu a pomoc **občas** (32 %), ale značně jsou procentně zastoupeny i další položky – **zřídka**

(29 %) a **často** (22 %). Z hlediska nejčtenějších odpovědí spatřujeme mezi učiteli a žáky shodné vzájemné vnímání.

7.8.1.14.2.1 Nápomocnost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Graf 7.8.1.14.2.1: Nápomocnost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.14.2.1: Nápomocnost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Nápomocnost							
	Reflexe učitelů				Sebereflexe žáků			
Reflexe/sebereflexe	Obrací se žáci podle učitelů na ně s žádostí o radu a pomoc?				Obrací se žáci na učitele s žádostí o radu či pomoc?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	0	0	0	0	21	13	38	11
zřídka	1	12	5	22	58	35	87	26
občas	3	38	12	56	51	31	109	33
často	4	50	5	22	34	20	75	23
vždy	0	0	0	0	2	1	24	7
Celkem	8	100	22	100	166	100	333	100

Podle většiny učitelů se žáci na ně obrací na gymnáziu s žádostí o radu a pomoc **často** (50 %), menšina učitelů se domnívá pouze **občas** (38 %). Na základní škole je to odlišné. Učitelé hodnotí žáky tak, že se na ně obrací **občas** (56 %), ale stejně jsou zastoupeny i další četné odpovědi – **často** (22 %) a **zřídka** (22 %). Přitom žáci z gymnázia se **zřídka** (35 %), až **občas** (31 %) obrací na učitele s žádostí o radu a pomoc, zatímco žáci ze základní školy se v tomto směru obrací na učitele **občas** (33 %), až **zřídka** (26 %). Ovšem na třetí nejčtenější položce se žáci z obou škol shodli, volili položku **často** (G 20 %, ZŠ 23 %). O vztahu učitelů a žáků lze říci, že se ve vzájemném vnímání rozcházejí na gymnáziu, shodují na základní škole.

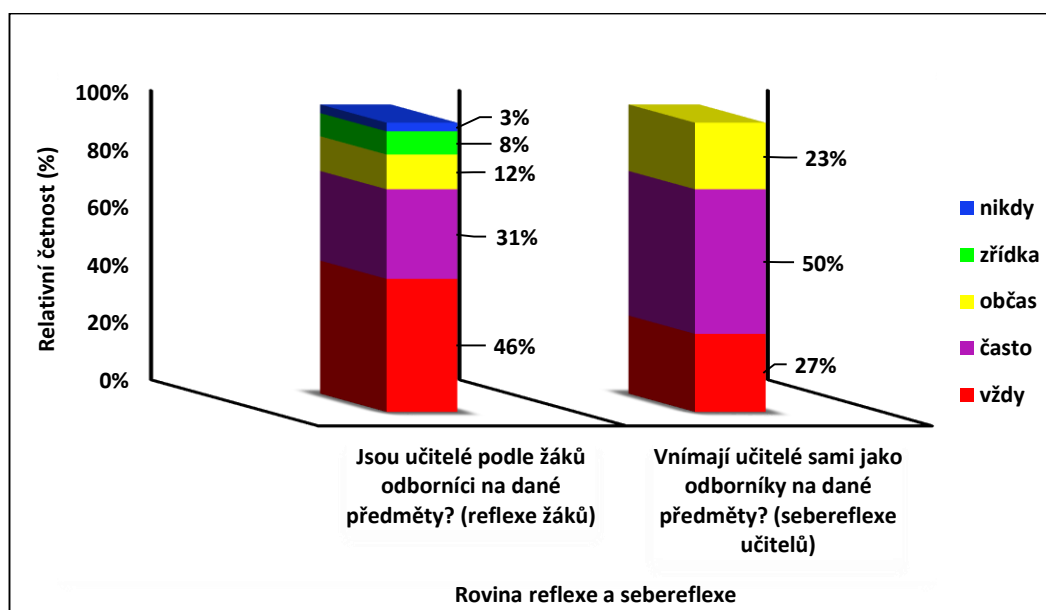
7.8.1.14.3 Nápomocnost – shrnutí

Na základě předložených dat ze sledované oblasti nápomocnost (kap. 7.8.1.14.1, kap. 7.8.1.14.1.1, kap. 7.8.1.14.2, kap. 7.8.1.14.2.1) se ukazuje rozdílné vzájemné vnímání mezi učiteli a žáky při popisu učitelského chování. Žáci popisují učitele jako rádce a pomocníky „občas“, zatímco učitelé se v tomto směru vnímají „často“. Z hlediska typu škol považují žáci na gymnáziu učitele za rádce a pomocníky „občas“, ale sami pedagogové se tak vnímají „vždy“, nebo „často“. Na základní škole se projevuje shodné vzájemné vnímání – učitelé se „často“ vymezují k žákům jako jejich rádci a pomocníci, a tak je hodnotí i sami žáci. Naproti tomu se v rámci popisu žákovského chování shodují aktéři výuky ve vnímání. Žáci se na učitele obrací s žádostí o radu a pomoc „občas“, a tak je charakterizují i učitelé. Stejným způsobem se vnímají účastníci výuky na základní škole. Na gymnáziu je tomu jinak, neboť zde se vzájemné pohledy učitelů a žáků rozchází – žáci se „zřídka“ obrací na učitele s žádostí o radu či pomoc, avšak dle učitelů tato situace nastává „často“. Zde se můžeme domnívat, že žáci na gymnáziu potřebují méně rady a pomoci, ale učitelé se zde více vnímají jako jejich rádci a pomocníci, zatímco na základní škole žáci vyžadují více rady a pomoci a učitelé se ve vztahu k nim cítí méně jako jejich rádci a pomocníci.

7.8.1.15 Způsobnost

7.8.1.15.1 Způsobnost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

Graf 7.8.1.15.1: Způsobnost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů



Tabulka 7.8.1.15.1: Způsobnost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů

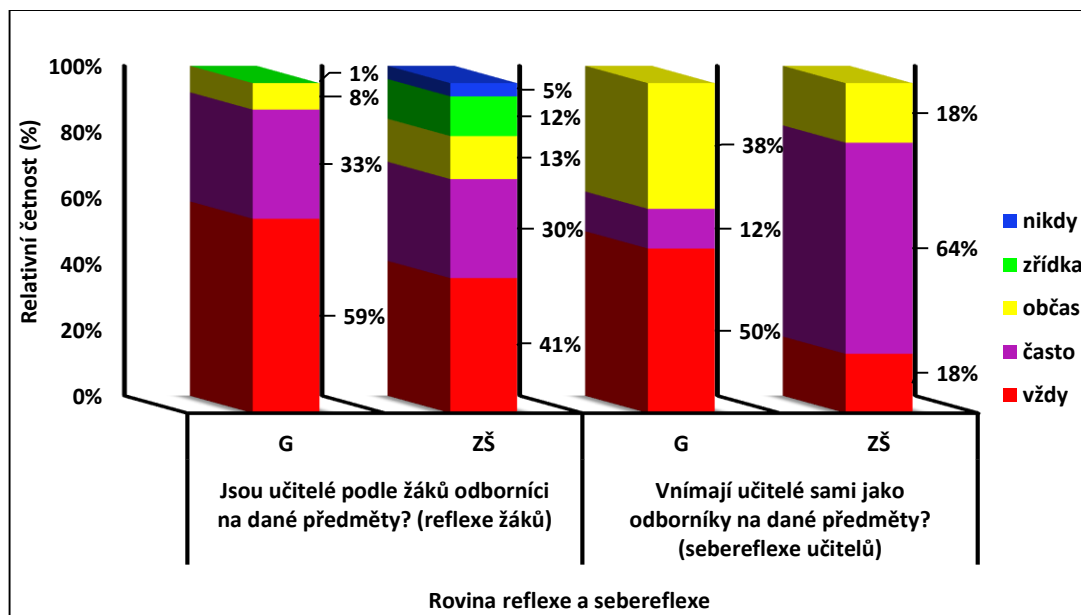
Sledovaná oblast	Způsobnost			
	Reflexe žáků		Sebereflexe učitelů	
Reflexe/sebereflexe	Jsou učitelé podle žáků odborníci na dané předměty?		Vnímají učitelé sami jako odborníky na dané předměty?	
Otázka	Jsou učitelé podle žáků odborníci na dané předměty?		Vnímají učitelé sami jako odborníky na dané předměty?	
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)

nikdy	17	3	0	0
zřídka	40	8	0	0
občas	56	12	7	23
často	155	31	15	50
vždy	231	46	8	27
Celkem	499	100	30	100

Žáci považují učitele za odborníky na dané předměty **vždy** (46 %), ačkoliv jistá část žáků i **často** (31 %), jak ukazuje druhá nejčastěji zvolená odpověď. Naproti tomu učitelé sami sebe považují za odborníky svého oboru **často** (50 %), následně **vždy** (27 %) a **občas** (23 %), jak předkládá značně podobné procentní zastoupení dalších odpovědí. Učitelé a žáci se vzájemně vnímají rozdílně.

7.8.1.15.1.1 Způsobilost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

Graf 7.8.1.15.1.1: Způsobilost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.15.1.1: Způsobilost – reflexe žáků vs. sebereflexe učitelů na G a ZŠ

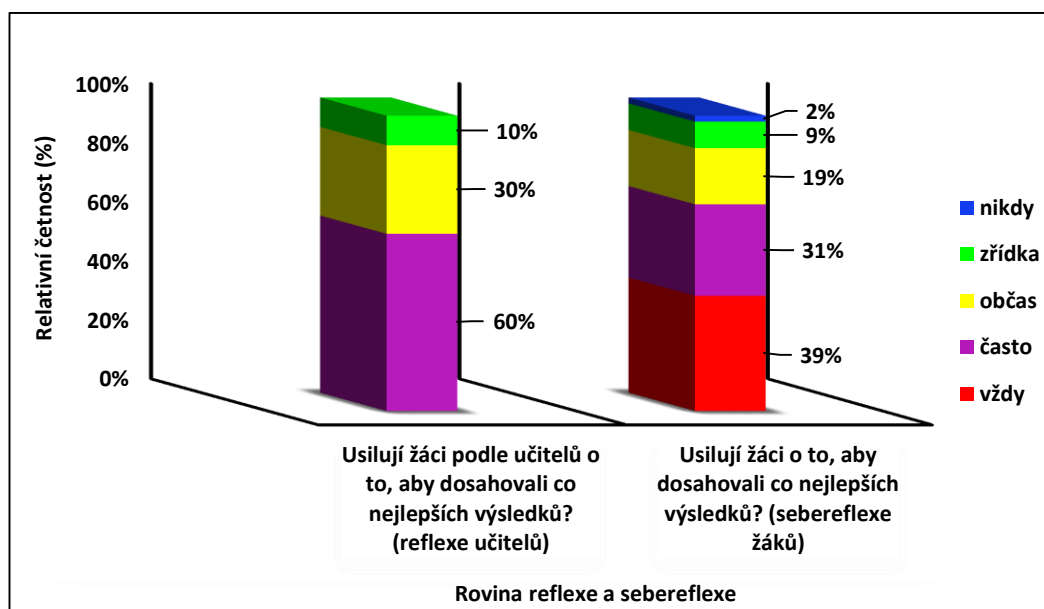
Sledovaná oblast	Způsobilost							
	Reflexe žáků				Sebereflexe učitelů			
Reflexe/sebereflexe	Jsou učitelé podle žáků odborníci na dané předměty?				Vnímají učitelé sami jako odborníky na dané předměty?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PŽ	RČ (%)	PŽ	RČ (%)	PU	RČ (%)	PU	RČ (%)
nikdy	0	0	17	5	0	0	0	0
zřídka	1	1	39	12	0	0	0	0
občas	14	8	42	13	3	38	4	18

často	55	33	100	30	1	12	14	64
vždy	96	59	135	41	4	50	4	18
Celkem	166	100	333	100	8	100	22	100

Většina žáků na gymnáziu i základní škole hodnotí své učitele jako odborníky na předměty **vždy** (G 59 %, ZŠ 41 %), nebo **často** (G 33 %, ZŠ 30 %), což dosvědčuje obdobné procentní zastoupení dominantní a druhé nejčtetnější odpovědi. Naopak učitelé sebe popisují rozporně, na gymnáziu se považují za odborníky **vždy** (50 %), nebo **občas** (38 %), zatímco na základní škole **často** (64 %), **vždy** (18 %) a **občas** (18 %). Ve vzájemném vnímání mezi učiteli a žáky se objevuje shodnost na gymnáziu, rozdílnost na základní škole.

7.8.1.15.2 Způsobilost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Graf 7.8.1.15.2: Způsobilost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků



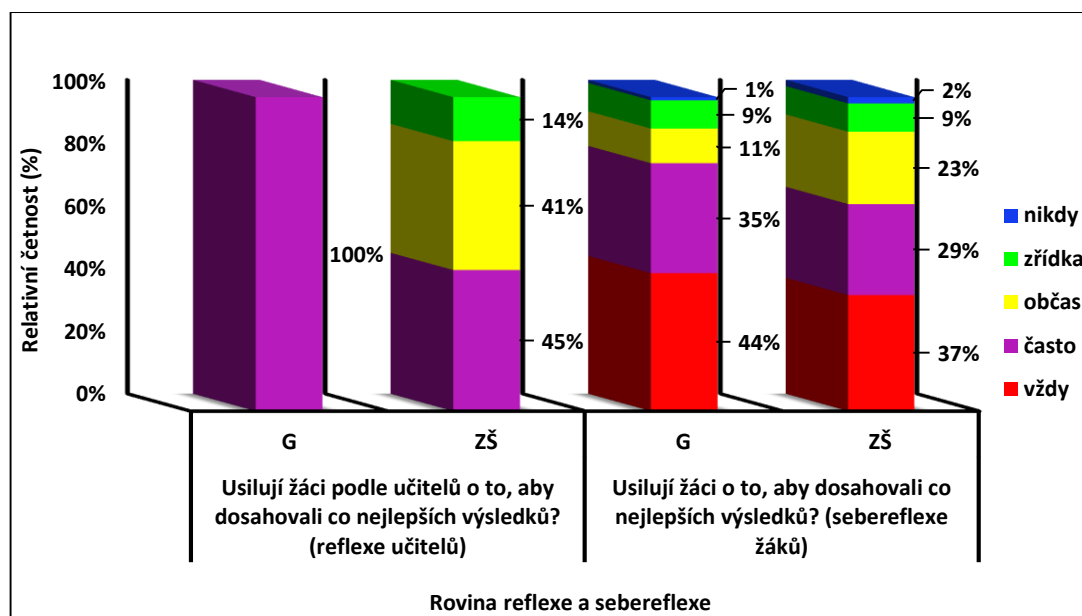
Tabulka 7.8.1.15.2: Způsobilost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků

Sledovaná oblast	Způsobilost			
	Reflexe učitelů		Sebereflexe žáků	
Reflexe/sebereflexe	Usilují žáci podle učitelů o to, aby dosahovali co nejlepších výsledků?		Usilují žáci o to, aby dosahovali co nejlepších výsledků?	
Otázka				
Varianty odpovědí	PU	RČ (%)	PŽ	RČ (%)
nikdy	0	0	9	2
zřídka	3	10	47	9
občas	9	30	93	19
často	18	60	153	31
vždy	0	0	197	39
Celkem	30	100	499	100

Učitelé se domnívají, že žáci **často** (60 %), nebo **občas** (30 %) usilují o to, aby dosahovali co nejlepších výsledků, což ukazují nejčteněji zastoupené odpovědi. Přitom žáci přiznávají, že **vždy** (39 %), nebo **často** (31 %) se snaží dosáhnout co nejlepších výsledků, jak prezentují nejčastěji zvolené položky. Z učitelských a žakovských pohledů vyplývá, že se jejich vzájemné vnímání rozchází.

7.8.1.15.2.1 Způsobilost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Graf 7.8.1.15.2.1: Způsobilost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ



Tabulka 7.8.1.15.2.1: Způsobilost – reflexe učitelů vs. sebereflexe žáků na G a ZŠ

Sledovaná oblast	Způsobilost							
	Reflexe učitelů				Sebereflexe žáků			
Reflexe/sebereflexe	Usilují žáci podle učitelů o to, aby dosahovali co nejlepších výsledků?				Usilují žáci podle učitelů o to, aby dosahovali co nejlepších výsledků?			
Otázka								
Typ školy	G		ZŠ		G		ZŠ	
Varianty odpovědí	PU	RC (%)	PU	RC (%)	PŽ	RC (%)	PŽ	RC (%)
nikdy	0	0	0	0	1	1	8	2
zřídka	0	0	3	14	16	9	31	9
občas	0	0	9	41	18	11	75	23
často	8	100	10	45	58	35	95	29
vždy	0	0	0	0	73	44	124	37
Celkem	8	100	22	100	166	100	333	100

Na základě mínění učitelů z gymnázia žáci usilují **často** (100 %) o dosažení co nejlepších výsledků, stejně jako na základní škole – **často** (45 %). Avšak na základní škole je čteně zastoupena i možnost, že **občas** (41 %) žáci působí v tomto směru. Naproti tomu se žáci popisují odlišně od toho, jak je vnímají učitelé. Žáci z obou typů škol **vždy** (G 44 %, ZŠ 37 %) chtějí dosahovat co nejlepších výsledků. Následně byla u žáků z obou škol

zastoupena stejně i druhá nejčtenější položka – **často** (G 35 %, ZŠ 29 %), která dominovala v učitelských odpovědích. V rámci vzájemného vnímání shledáváme rozpor mezi učiteli a žáky na gymnáziu i základní škole.

7.8.1.15.3 Způsobilost – shrnutí

Shrneme-li uvedené údaje ze sledované oblasti způsobilost (kap. 7.8.1.15.1, kap. 7.8.1.15.1.1, kap. 7.8.1.15.2, kap. 7.8.1.15.2.1), lze konstatovat, že mezi učiteli a žáky převažuje rozdílné vzájemné vnímání při popisu učitelského chování. Učitelé jsou podle žáků „**vždy**“ odborníci na dané předměty, avšak učitelé považují sebe za odborníky „**často**“. Stejně je tomu na základní škole v interakci učitelů a žáků. Na gymnáziu se však nachází shodné vnímání – žáci vnímají „**vždy**“ učitele jako odborníky a učitelé sebe taktéž. V rámci žákovského chování se objevuje také rozdílnost ve vnímání. Žáci „**vždy**“ usilují o to, aby dosáhli co nejlepších výsledků, zatímco podle učitelů se projevují v tomhle ohledu pouze „**často**“. Tento typ vnímání je mezi učiteli a žáky na gymnáziu i základní škole. Zde můžeme interpretovat, že učitelé se jeví jako odborníci především na gymnáziu a žáci, kteří nechtějí usilovat o dosažení co nejlepších výsledků, se nachází zejména na základní škole.

7.8.1.16 Komentáře k souhrnným výsledkům a k výsledkům získaných v rámci typu škol

Komentáře členíme na dvě části podle dvou typů výsledků, tj. na:

- **komentáře k souhrnným výsledkům** (kap. 7.8.1.16.1);
- **komentáře k výsledkům získaných v rámci typu škol** (kap. 7.8.1.16.2).

7.8.1.16.1 Komentáře k souhrnným výsledkům

V rámci souhrnných výsledků při interpretování výsledných dat vycházíme ze souhrnného počtu všech reflexí a sebereflexí získaných od účastníků výzkumu. Zaměřujeme se na představení shodností, nebo rozdílností ve vzájemném vnímání na základě nejčtenějších odpovědí. Zároveň tyto pohledy dáváme jednak do kontextu se současnými teoriemi uvedenými v kap. 6 Sledované oblasti interakce učitele a žáka na 2. stupni základní školy a nižším stupni víceletého gymnázia, jednak jsou komentovány z autorského pohledu.

Ve sledované oblasti **spisovnost** výzkum ukázal výsledky, že při srovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí učitelé považují mluvu žáků za „často“ spisovnou, přičemž sami žáci své vyjadřování hodnotí jako „občas“ spisovné. Z hlediska odborných teorií, např. od Gavory (2005), se žáci už nachází ve věku, kdy by měli ovládat spisovnou mluvu, ale výzkum jasně poukazuje na skutečnost, že ji neovládají nebo ji alespoň nepoužívají. Naproti tomu o spisovné vyjadřování spíše usilují učitelé, ale není vždy dodrženo, což dokládá nejčastěji zvolená možnost „často“ při srovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí – tedy učitelé svou mluvu vnímají jako „často“ spisovnou, a tak jí charakterizují i sami žáci. Přičemž Balkó (in Minářová a Ondrášková, 2004) zastává názor, že pro učitele by spisovné vyjadřování mělo být samozřejmostí, ale náš výzkum tuto skutečnost neprokázal. Tím, že není ani u učitele a ani u žáka dodrženo spisovné vyjadřování, se poskytuje prostor pro platnost teorií vztahující se k tomu, v jaké míře užívá učitel a žák

při vyučování spisovné či nespisovné vyjadřování. Mezi teorie vztahující se k mluvě učitelů patří např. tzv. dvojí řeč učitele od Svobodové (1995), která uvádí, že učitel se při výuce vyjadřuje spisovně, ale při usměrňování či napomínání žáků mluví nespisovně. K žakovskému vyjadřování náleží kupříkladu teorie od Gavory (in Šedřová, Švaříček a Šalamounová, 2012), v níž tvrdí, že žáci se snaží mluvit spisovně, ale vztahuje-li se nějaká probíraná situace k jejich životu, vyjadřují se nespisovně. Nicméně náš výzkum se zaměřuje výhradně na vzájemné vnímání učitele a žáka a v tomto ohledu ho hodnotíme jako rozdílné u popisu žakovského vyjadřování a shodné u učitelského vyjadřování. Na základě toho se lze domnívat, že aktéři výuky si jsou vědomi převážně spisovného vyjadřování u učitele, nespisovného vyjadřování u žáků, především z pohledu žáků.

Výsledky z výzkumu ve sledované oblasti **vulgarismy** vypovídají o tom, že učitelé z pohledu žakovských reflexí a učitelských sebereflexí „nikdy“ nepoužívají vulgární slova ve výuce. Toto stanovisko splňuje požadavek na správné vyjadřování učitele, které zdůrazňuje např. Dytrtová a Krhutová (2009) nebo Šmilauer (in Šrámek, 1995) vztahující se k tomu, že by učitelé neměli používat vulgární slova ve svém projevu. Ovšem z hlediska porovnávání učitelských reflexí a žakovských sebereflexí docházíme k názoru, že vulgarismy se „zřídka“ objevují při výuce v žakovských projevech. Není to ovšem nic překvapujícího, neboť např. teze od Kalhouse (in Kalhous a Obst, 2002) či Jechové (in Marešová a Macoun, 2008) ukazují, že používání vulgárních slov v řeči při výuce je pro žáky v pubescentním období zcela typické. Odhlédneme-li od teorií a zaměříme se pouze na vzájemné vnímání, tak v něm nacházíme jednoznačnou shodu.

Ve sledované oblasti **impertinence** výsledná zjištění ukazují shodné vzájemné vnímání při srovnání žakovských reflexí a učitelských sebereflexí. Dle žáků učitelé „nikdy“ nenazvou při výuce nějakého žáka nepřiměřenou nadávkou, stejně se v tomto ohledu popisují sami pedagogové. Pro učitelův projev je tento způsob jednání jednak zcela nepřijatelný podle Dytrtové a Krhutové (2009), jednak tím podle Šedřové (2013) shazuje žáka před ostatními. Naproti tomu se žáci i učitelé se shodně vnímají i při porovnávání učitelských reflexí a žakovských sebereflexí. Učitelé „nikdy“ na svůj „účet“ neslyší od žáků nepřiměřené nadávky. Rovněž sami žáci sebe popisovali jako jedince, kteří na osobu učitele „nikdy“ nesměřují vulgarismy, ačkoliv je to pro jejich projevy zcela typické, jak už jsme uvedli (viz výše, sledovaná oblast vulgarismy). Z výsledných dat vyplývá, že žáci a učitelé vnímají sebe jako taktní jedince a v tomto směru jsou i vnímání.

Ve sledované oblasti **reakce na vtíp** se předkládají výsledky o shodném vzájemném vnímání při porovnání žakovských reflexí a učitelských sebereflexí. Učitelé se „občas“ smějí při výuce hláškám žáků, naprosto stejným způsobem to popisují i sami žáci. Shodného vnímání je dosaženo i v rámci porovnávání učitelských reflexí a žakovských sebereflexí. Žáci se také „občas“ smějí při vyučování učitelovým vtípům a poznámkám, a tímto způsobem to vnímají i učitelé. Skutečnost, že se žáci smějí učitelovým vtípům a poznámkám a učitelé žakovským hláškám, už uvádí Šedřová (2013) a v našem výzkumu se pouze potvrzuje. Zde můžeme ještě dodat, že žáci a učitelé jsou si toho ve vzájemné interakci vědomi a vnímají tyto formy humoru ve svém chování a v chování toho druhého.

Sledovaná oblast **reakce na omyl** prezentuje výsledky, které ukazují rozdílné vzájemné vnímání při porovnání žakovských reflexí a učitelských sebereflexí. Učitelé se dle žáků „nikdy“ nesmějí, spletou-li omylem slova ve svém vyjadřování, ale sami učitelé přiznávají, že „zřídka“ se jim smějí. Shodného vzájemného vnímání je dosaženo při srovnání učitelských reflexí a žakovských sebereflexí. Žáci se „zřídka“ smějí učitelům, popletou-li slova ve své řeči, stejně to vnímají i sami učitelé. Souhrnně lze říci, že učitelé a žáci si zřetelně uvědomují v interakci i ve svém chování, že jakákoliv mylná vyjádření jen ojediněle vyprovokuje jedince ke smíchu. Přičemž Šedřová (2013) jednoznačně popisuje

učitele a žáky jako ty, kteří se smějí druhému aktérovi, poplete-li slova ve svém vyjadřování. Naše zjištěné stanovisko je v rozporu s tím, co uvádí odborník zabývající se touto problematikou. Navíc je toto zjištění potvrzeno pohledem žáků i učitelů, neboť oba vnímají tuto skutečnost jednoznačně ve svém chování i v chování toho druhého.

Ve sledované oblasti **reakce na vtipnou příhodu** výzkum předkládá výsledky o shodném vzájemném vnímání na základě srovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí – žáci se „občas“ smějí učitelům, když při výuce zmíní nějakou příhodu ze svého života. Stejný typ vnímání se objevuje i při porovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí, učitelé se též „občas“ smějí žákům, jestliže při vyučování zmíní nějakou příhodu ze svého života. O přítomnosti příhod ve vzájemné komunikaci mezi učitelem a žákem, které vedou ke smíchu u účastníků výuky, už poukazuje Šedová (2013) a Mareš s Křivohlavým (1998). Zde pouze zdůrazňujeme, že učitelé a žáci mezi sebou navzájem vnímají fakt, že se smějí vtipným příhodám, které slyší od toho druhého. Dále zde chceme upozornit na vyloučení teorie od Šedové (2013). Ta tvrdí, že žák o sobě spíše nevypráví komické příhody, ale v rámci našeho výzkumu se prokázal opak, protože při porovnání dat z učitelských reflexí a žákovských sebereflexí vyplývá, že učitelé se smějí žákům, když sdělují příhody ze svého života. Z tohoto důvodu lze usuzovat, že žák vypráví příběhy o sobě.

Sledovaná oblast **sebeironie** představuje výsledky z výzkumu, které ukazují shodné vzájemné vnímání při srovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí, kde vychází najevo, že se učitelé „občas“ smějí, když si žáci dělají legraci sami ze sebe. Stejný typ vnímání se identifikoval i při porovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí. Učitelé se také „občas“ smějí žákům, když si dělají legraci sami ze sebe. O existenci sebeironie ve vztahu učitele a žáka pojednává Šedová (2013) a Mareš s Křivohlavým (1998). Výzkum umožnil jen zjistit, že žáci a učitelé jsou si vzájemně vědomi ve svém chování toho, když si dělají legraci sami ze sebe, a též i toho, že se tomuto jednání směje druhý aktér.

Ve sledované oblasti **interakce v hodině** výsledky výzkumu prezentují rozdílné vnímání učitelů a žáků z hlediska toho, jak se chová učitel při vyučování, při srovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí. Žáci popisují učitele jako „kreativní se smyslem pro humor“, kdežto učitelé sami sebe popisují jako pedagogy „podporující spolupráci ve třídě“. Nesoulad je ve vzájemném vnímání jednoznačný, přičemž obě kategorie popisující chování se řadí k přijatelnému učitelskému chování. Neboť Navrátil s Mattiolim (2009) uvádí, že kreativita a humor patří k vlastnostem „dobrého“ učitele, který vytváří pozitivní vztahy mezi ním a žáky. Na vytvoření pozitivních vztahů se podílí i učitel tím, že podporuje mezi žáky vzájemnou spolupráci, jak uvádí Cotterell (in Kosíková, 2009). Vedle toho je chování žáků popisováno shodně při srovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí jako chování typu „spolupracující s učitelem“, které patří mezi přijatelné (akceptovatelné) způsoby chování žáků. Do přijatelných způsobů chování se řadí kromě spolupráce s učitelem, kdy žák plní jeho pokyny a příkazy, též i žáci, kteří jsou popisováni jako šikovní a kreativní či poslušní a ukáznění. Každopádně výzkum jednoznačně ukázal, že žáci a učitelé hodnotí chování z pohledu reflexe i sebereflexe jako přijatelné. Tento typ chování u obou účastníků výuky při popisu chování výrazně převažoval. Vedle toho však existují i další charakteristiky učitelského chování (např. přísný a odměřený, nevyzpytatelný a náladový) a žákovského chování (např. nevyhraněné, nepřijatelné), které však ve výzkumu nebyly výrazně zastoupeny. Celkově o vybraných typech chování učitelů i žáků pojednává kap. 6.3.1 Interakce v hodině.

Sledovaná oblast **mimoškolní témata** na základě výsledků výzkumu prezentuje rozdílné vzájemné vnímání. Tento rozpor nacházíme při srovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí, neboť učitelé vnímají žáky tak, že si s nimi „občas“ povídají o mimoškolních

tématech, přitom sami žáci popisují, že k tomu dochází „zřídka“. Naproti tomu při srovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí nastává shoda ve vzájemném vnímání, protože dle žáků mluví učitelé s nimi „občas“ o tématech mimo výuku, přesně tak to hodnotí i sami žáci. I přes zjištěný nesoulad ve vzájemném vnímání, chceme upozornit, že Čapek (2010) říká, že objevují-li se mimoškolní témata během výuky, vede to k otevřenější komunikaci a vytvoření pozitivních vztahů mezi učitelem a žákem. Tudíž jejich přítomnost, na kterou výzkum poukazuje, svědčí o tom, že mezi učiteli a žáky jsou pozitivní vztahy. Zde však můžeme poukázat na fakt, na základě žákovských sebereflexí (žáci „zřídka“ mluví s učiteli o mimoškolních tématech), že jsou žáci zřetelně zdrženlivější v komunikaci než učitelé.

Ve sledované oblasti **osobní preference** se na podkladě výsledků se ukázalo shodné vzájemné vnímání při porovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí. Dle žáků se učitelé „nikdy“ nechovají při výuce k žákům podle oblíbenosti, stejně se tak hodnotí i sami učitelé. Tato shoda je poměrně překvapující, neboť v každé odborné publikaci (např. od Holečka, Mareše, Koláře a Vališové) se nachází nějaké učitelské kategorizování žáků, které zřetelně ukazuje odlišné chování učitelů k žákům. Na základě spojení teorie s výsledky výzkumu lze usuzovat, že učitelé se mohou chovat odlišně k žákům, ale neuvědomují si to ve svém chování, na což poukazuje Pelikán (1995), jako si toho nejsou vědomi ani jejich žáci, nebo doopravdy přistupují ke všem žákům stejně, bez rozdílu. Naopak rozpor se ve vzájemném vnímání objevil při srovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí. Žáci se přiznávají, že se „občas“ chovají k učitelům podle toho, zda je učitelé mají v oblíbenosti, či nikoli, avšak učitelé tuto skutečnost „nikdy“ nevnímají. Vztáhneme-li tento rozpor k Čapkově (2010) teorii o spirále tzv. pozitivních vztahů (mají-li žáci učitele rádi, tak pracují kvalitně a učitel je rád vyučuje), zjišťujeme, že pedagogové tuto spirálu neutváří. Důvodem je fakt, že učitelé (asi) nevnímají, že jejich chování ovlivňuje chování žáka při výuce.

Ve sledované oblasti **realizace vztahu** výzkum odhalil naprostou shodu ve vzájemném vnímání. Po porovnávání jednak žákovských reflexí a učitelských sebereflexí, jednak učitelských reflexí a žákovských sebereflexí, se objevovala jedna dominantní odpověď – „ochota nezištně pomoci“. Žáci i učitelé jsou si vždy ochotni pomoci a zároveň tuto ochotu vnímají mezi sebou při výuce. Vzájemnou pomoc mezi aktéry interakce lze vnímat jako jejich snahu utvářet pozitivní vztahy, jak uvádí Kolář s Vališovou (2009). Typ vztahu v rámci toho, že jsou si účastníci výuky navzájem ochotni nezištně pomoci, výrazně dominoval nad všemi nabízenými položkami ve všech dotaznících (např. usilovat o vřelé a osobní vztahy, udržovat si od toho druhého zřetelný odstup, ve vztahu se neprojevují – o typech vztahů mezi učiteli a žáky souhrnně pojednává kap. 6.3.4.2 Různé typy vztahů). Dále lze z toho typu vztahu usuzovat, že žáci i učitelé chtějí mít mezi sebou převážně pozitivní vztahy a dávají si to i vzájemně najevo, jak zároveň ukazují výsledky našeho výzkumu ohledně shodného vnímání.

Sledovaná oblast **spravedlivost** předkládá výsledky o rozdílném vzájemném vnímání při srovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí. Žáci popisují učitele jako „vždy“ spravedlivé, ale učitelé sebe vnímají v tomto směru pouze „často“. Zřejmě se učitelé chtějí chovat spravedlivě, což stejně komentuje i Petty (2002), avšak objevují se (asi) okolnosti, za nichž se nelze vždy takto chovat, např. v přístupu k žákům, neboť každý žák je značně odlišný (někdo potřebuje více pomoci, někdo méně). Shoda ve vzájemném vnímání se ukázala při porovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí. Učitelé vnímají žáky (k sobě) při hodnocení jako „často“ spravedlivé, stejným způsobem vnímají žáci sami sebe, tudíž přistupují k hodnocení učitelů také „často“ spravedlivě. Z uvedených dat je patrné, že učitelé a žáci jsou k sobě navzájem spravedliví, a tak podle Čapkova (2010) názoru mezi sebou vytváří pozitivně laděnou atmosféru.

Sledovaná oblast **organizační kompetence** (u učitele se zaměřujeme na jeho organizační schopnosti, u žáka na jeho schopnost a samostatnost) na základě zjištěných dat z výzkumu vypovídá o shodném vzájemném vnímání při porovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí. Žáci vnímají učitele „často“ jako dobré organizátory, kteří řídí a plánují vyučovací hodiny, taktéž se vnímají i sami učitelé. Pro učitele je nutné, aby ovládal tuto kompetenci, jak to tvrdí Holeček (2014), neboť by pak nebyl zajištěn řádný průběh vyučování. Náš výzkum ale jednoznačně vypovídá o tom, že učitelé mají organizační kompetence. V opačné rovině na základě srovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí se objevuje rozpor. Učitelé vnímají žáky jako schopné a samostatné „často“, kdežto žáci se v tomto směru vnímají pouze „občas“. Učitelé si uvědomují, že žáci nejsou ještě dostatečně schopní a samostatní a musí být jimi stále vedeni. Na druhé straně jsou si zase žáci vědomi už jisté míry svých schopností a potřeby činit věci samostatně, jinak by dle Čápa (1993) nemohli např. usilovat o dosažení co nejlepších výsledků či seberealizovat se.

Ve sledované oblasti **nápomocnost** (u učitele se zaměřujeme na to, jestli se ve vztahu k žákům vymezuje jako jejich rádce a pomocník, u žáka na jeho schopnost požádat o pomoc či radu) výsledky z výzkumu ukazují rozdílné vzájemné vnímání při porovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí. Žáci vnímají učitele jako jejich rádce a pomocníky „občas“, ale učitelé se v tomto ohledu ve vztahu k žákům vnímají „často“. Skutečnost, že učitelé se vymezují jako rádci a pomocníci, stvrzuje mínění Entwistleho (in Fontana, 2014) o tom, že pedagog by měl být nápomocný vůči žákům (od osvojení dovedností až po fakt naučit je např. říct si o pomoc). Vedle toho shodnost ve vzájemném vnímání vykazuje srovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí. Učitelé „občas“ registrují žákovské žádosti o radu či pomoc, „občas“ se i sami žáci obrací na učitele s touto žádostí. Tím, že si žáci dokážou říci o pomoc, naznačují, že už si osvojili tuto kompetenci, kterou si mají osvojit, jak tvrdí Fontana (2010). Vzájemné vyjadřování nápomocnosti též poukazuje na pozitivní vztahy mezi učiteli a žáky dle názoru Koláře a Vališové (2009).

Sledovaná oblast **způsobilost** (u učitele se zaměřujeme na jeho odbornictví, u žáka na snahu dosahovat co nejlepších výsledků) na základě výsledků výzkumu vypovídá o rozporném vzájemném vnímání při srovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí. Žáci vnímají učitele jako odborníky na dané předměty „vždy“, avšak oni sebe vnímají v tomto směru jen „často“. Mnoho odborníků (např. Dytrtová a Krhutová) tvrdí, že se učitel musí jevit jako odborník, což náš výzkum potvrzuje. Zároveň ale ukazuje, že pedagogové si jsou vědomi toho, že vzdělávání je „nekončící proces“ a je nutné pořád se vzdělávat. Rozdílné vzájemné vnímání nacházíme i při porovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí. Žáci sebe vnímají jako jedince, kteří „vždy“ usilují o dosažení co nejlepších výsledků, zatímco učitelé je v tomto směru vnímají jako jedince, co se snaží „často“. Z pohledu učitelů je jasné, že si jsou vědomi toho, že žáci dostatečně neprojevují snahu podat co nejlepší výsledky. Avšak z pohledu žáků je důležité, že chtějí dosahovat co nejlepších výkonů, neboť jen tak mohou usilovat o vlastní seberealizaci a uspokojování svých potřeb, např. výkonových, jak uvádí Szachtová (in Prunner, 2003) nebo Hadj-Moussová (2012).

Souhrnně lze říci, že shody ve vzájemném vnímání **při porovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí** bylo dosaženo **v 10 sledovaných oblastech** (spisovnost, vulgarismy, impertinence, reakce na vtip, reakce na vtipnou příhodu, sebeironie, mimoškolní témata, osobní preference, realizace vztahu, organizační kompetence) a rozporů **v 5 sledovaných oblastech** (reakce na omyl, interakce v hodině, spravedlivost, nápomocnost, způsobilost). Vedle toho se **při srovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí** ukázalo shodné vzájemné vnímání **v 10 sledovaných oblastech** (vulgarismy, impertinence, reakce na vtip, reakce na omyl, reakce na vtipnou příhodu, sebeironie, interakce v hodině, realizace vztahu, spravedlivost, nápomocnost) a rozdílné

v 5 sledovaných oblastech (spisovnost, mimoškolní témata, osobní preference, organizační kompetence, způsobilost). Porovnáme-li počet shod a rozdílů, dojdeme ke stanovisku, že se žáci a učitelé ve vzájemné interakci vnímají většinou **shodně při popisu chování učitelů i žáků**. Početní vyrovnanost je zcela zřejmá, pouze se liší sledované oblasti, v nichž se nacházíme shodnosti, nebo rozdílnosti ve vnímání. Celkově však neovlivňují převažující zjištění o značně shodném vzájemném vnímání.

Ještě musíme zmínit, že na základě porovnání jednotlivých reflexí a sebereflexí ve sledovaných oblastech v rámci vzájemného vnímání vychází najevo relativně zajímavé zjištění. Ve sledovaných oblastech vulgarismy, impertinence, reakce na vtip, reakce na omyl, reakce na vtipnou příhodu a sebeironie panuje jednoznačná shoda ve vzájemném vnímání mezi učiteli a žáky. Zde je možné říci, že k jejich zachycení ve vzájemné interakci stačí pouze pozorovat chování toho druhého, není nutné více poznávat jeho charakter či osobnost. Výjimku v této linii tvoří sledovaná oblast spisovnost, kde se ukazuje rozdílné vnímání. Vzhledem k tomu, že však u většiny výše jmenovaných sledovaných oblastí se objevuje shodné vnímání, lze očekávat tento typ vnímání ve sledovaných oblastech vztahující se verbálním projevům. Ve zbývajících sledovaných oblastech, tj. interakce v hodině, mimoškolní témata, osobní preference, realizace vztahu, spravedlivost, organizační kompetence, nápomocnost a způsobilost, se objevovalo převážně rozdílné vzájemné vnímání. Zde se můžeme domnívat, že rozdílnost je dána tím, že tyto dimenze se vztahují k osobnosti konkrétního jedince, a tudíž je nutné „dobře“ poznat charakter či osobnost toho druhého (např. abychom mohli o někom říci, že je nám ochotný pomoci, tak ho musíme znát), aby mohlo nastat shodné vnímání. Tady nepostačí pozorovat jen verbální projevy. Výjimku tvoří sledovaná oblast realizace vztahu, v níž se ukázala shoda ve vzájemném vnímání. Ale i přesto můžeme relativně očekávat, že ve sledovaných oblastech směřující k popisu osobnosti konkrétního jedince, můžeme očekávat rozdílné vzájemné vnímání.

Můžeme tedy interpretovat, že shody se ve vzájemném vnímání projevují v dimenzích (verbální korektnost a humor a vtip), kde stačí sledovat verbální projevy účastníků. Rozdíly se nachází v dimenzích (osobnost a vztahy a kompetence), ve kterých musíme poznat osobnosti účastníků. Tento předpoklad by se mohl objevit i v dalších dimenzích, které se nachází v interakci učitelů a žáků podle toho, do jaké míry se vztahují k osobnosti zkoumaných účastníků. Zde je nutné ještě upozornit na fakt, že rozdílnosti ve vzájemném vnímání nejsou markantní, odlišují se od sebe tím, že nejčastěji jsou zastoupeny hodnoty-intervaly nacházející se ve vzájemné blízkosti (např. hodnoty „často“ a „občas“ z intervalové škály vždy/často/občas/zřídka/niky).

Z uvedených dat je dále možné vyvodit i celou řadu interpretací a úvah o povaze žáků, učitelů – např.:

- **Charakteristiku chování učitelů a žáků, kterou vnímají mezi sebou** (u učitelů se jedná data z dotazníku učiteléské reflexe, zn. U-R, u žáků z dotazníku žákovské reflexe, zn. Ž-R). – **Učitelé** popisují žáky jako osoby mluvící občas spisovně, vyjadřující se zřídka vulgárně během výuky, ale nikdy nenazvou učitele nepřiměřenou nadávkou. Rovněž se jim žáci smějí, když vytváří humor při výuce (např. když pronesou nějaké vtipy a poznámky). Žáky popisují jako spolupracující, kteří jim jsou ochotní nezištně pomoci a přistupují k nim spravedlivě. Žáky vnímají často jako schopné a samostatné, kteří často usilují o dosažení co nejlepších výsledků, a rovněž jako jedince obracející se na učitele s žádostí o radu či pomoc. Vedle toho **žáci** popisují učitele jako osoby mluvící často spisovně, co se nikdy nevyjadřují vulgárně a ani nenazývají žáky nepřiměřenými nadávkami. Učitelé se dle nich smějí jejich humoru (např. jejich hláškám, vtipným příhodám ze života).

Žáci popisují chování učitelů jako kreativní, se smyslem pro humor, kteří jim jsou ochotní nezištně pomoci a ke všem žákům přistupují stejně (bez rozdílů). Zároveň vnímají učitele vždy jako spravedlivé, dobré organizátory vyučovacích hodin, odborníky v daném oboru a často jako jejich rádce a pomocníky.

- **Charakteristiku toho, jak učitelé a žáci vnímají své chování** (u učitelů se jedná o data z dotazníku učitelské sebereflexe, zn. U-S, u žáků z dotazníku žákovské sebereflexe, zn. Ž-S). – Učitelé sebe popisují jako osoby mluvící často spisovně, kteří se nevyjadřují vulgárně, občas se smějí při výuce, jsou žákům ochotní nezištně pomoci. Se žáky občas mluví o mimoškolních tématech a ke všem žákům se chovají při výuce stejně, bez ohledu na to, zda mají někoho raději, či nikoli. Svou osobu při vyučování charakterizují způsobem, se snaží vždy podporovat spolupráci ve třídě. Zároveň se vnímají jako spravedliví pedagogové, dobří organizátoři, odborníci pro dané předměty a ve vztahu k žákům se často vymezují jako jejich rádci a pomocníci. Naproti žáci sebe popisují jako jedince, kteří mluví občas spisovně, zřídka pronesou při výuce vulgární slova, ale nikdy nenazvou osobu učitele nepřiměřenou nadávkou. Občas se smějí učitelům při výuce. Zároveň sebe označují za spolupracující žáky s učitelem, kteří s ním zřídka mluví o mimoškolních tématech. K učitelům se chovají podle toho, zda je učitelé mají v oblibě, či nikoli, ale vždy jsou jim ochotní nezištně pomoci a při hodnocení jsou k nim vždy spravedliví. Též se žáci považují za schopné a samostatné jedince, kteří se umí obrátit na učitele s žádostí o radu či pomoc a kteří se vždy snaží dosáhnout co nejlepších výsledků.

7.8.1.16.2 Komentáře k výsledkům získaných v rámci typu škol

V rámci komentáře vztahující se k výsledkům získaných v rámci typu škol, tj. základní školy a gymnázia, chceme stručně nastínit, jak se vzájemné vnímají učitelé a žáci na určitém typu škol bez přihlédnutí k odborným teoriím na základě autorského pohledu. Za tímto účelem vznikla **tab. 7.8.1.16.2**, v níž souhrnně pomocí **červené barvy** (značí rozdílné vzájemné vnímání) a **zelené barvy** (značí shodné vzájemné vnímání) ukazujeme shodu, či rozdílnost ve vzájemném vnímání z hlediska porovnání nejčtenějších odpovědí ze žákovských a učitelských reflexí a sebereflexí dle typu škol. Vzhledem k velkému rozsahu dat uvádíme pouze název sledované otázky bez znění jednotlivých otázek (lze je dohledat v přílohách – 7.5.2a, 7.5.2b, 7.5.2c, 7.5.2d – nebo v kap. 7.5.2.3 Znění otázek), rovněž srovnání jednotlivých reflexí a sebereflexí ukazujeme za pomoci zkratk dotazníků (Ž-R – žákovská reflexe; U-S – učitelská sebereflexe; U-R – učitelská reflexe; Ž-S – žákovská sebereflexe).

Tabulka 7.8.1.16.2: Srovnání žákovských reflexí s učitelskými sebereflexemi a učitelských reflexí se žákovskými sebereflexemi dle typu škol (vysvětlení značek z tabulky v pozn.)¹¹

Dimenze	Reflexe/sebereflexe Sledovaná oblast	Gymnázium				Základní škola			
		Ž-R	U-S	U-R	Ž-S	Ž-R	U-S	U-R	Ž-S
Verbální korektnost	Spisovnost (otázky č. 1)	v	č	č	č	č	č	o/č	č
	Vulgarismy (otázky č. 2)	n	n	z	n	z	n	z/o	z
	Impertinence (otázky č. 3)	n	n	n	n	n	n	n	n
Humor a vtip	Reakce na vtip (otázky č. 4)	č	č	o/č	č	o	o	o	o
	Reakce na omyl (otázky č. 5)	n	z	z	z	n	n/z	z	z
	Reakce na vtipnou příhodu (otázky č. 6)	o	o	o	č	o	n	o	o
	Sebeironie (otázky č. 7)	o	o	č	o	n	o	o	o
Osobnost a vztahy	Interakce v hodině (otázky č. 8)	p	k	š	s	k	p, d	s	s
	Mimoškolní témata (otázky č. 9)	o	o	o	z	z	o	o	z
	Osobní preference (otázky č. 10)	z	n/z	n/z/o/č	n	n	n	n	z/č
	Realizace vztahu (otázky č. 11)	j	j	j	u	j	j	j	j
	Spravedlivost (otázky č. 12)	č	č	č	v	v	č	č	č
Kompetence	Organizační kompetence (otázky č. 13)	č	č	č	č	č	č	č	o
	Nápomocnost (otázky č. 14)	o	č/v	č	z	č	č	o	o
	Způsobilstvo (otázky č. 15)	v	v	č	v	v	č	č	v

Z tab. 7.8.1.16.2 vyplývá následující:

- na **gymnáziu** se žákovské reflexe a učitelské sebereflexe **shodují v 10 sledovaných oblastech** (vulgarismy, impertinence, reakce na vtip, reakce na vtipnou příhodu, sebeironie, mimoškolní témata, osobní preference, realizace vztahu, spravedlivost, organizační kompetence, způsobilstvo) a **rozcházejí ve 4 sledovaných oblastech** (spisovnost, reakce na omyl, interakce v hodině, nápomocnost), zatímco na **základní**

¹¹ Vysvětlení značek z tab. 7.8.1.16.2:

- ordinální proměnné: v - vždy; č - často; o - občas; z - zřídka; n - nikdy;
- nominální proměnné:
 - sledovaná oblast „interakce v hodině“: p – podporující spolupráci ve třídě; k – kreativní, se smyslem pro humor; p, d – přísní a odměření, š – šikovni a kreativní, s – spolupracující s učitelem;
 - sledovaná oblast „realizace vztahu“: j – jsou ochotni nezištně pomoci; u – usilují o vřelý a osobní vztah;
- je-li uvedeno např. o/č (občas/často), tak tzn., že jsou dvě proměnné stejně procentuálně zastoupeny.

škole se shodují v 5 sledovaných oblastech (spisovnost, impertinence, reakce na vtip, reakce na omyl, osobní preference, realizace vztahu, organizační kompetence, nápomocnost) a **rozchází v 8 sledovaných oblastech** (vulgarismy, reakce na vtipnou příhodu, sebeironie, interakce v hodině, mimoškolní témata, spravedlivost, způsobilost);

- na **gymnáziu** se učitelské reflexe a žákovské sebereflexe **shodují v 8 sledovaných oblastech** (spisovnost, impertinence, reakce na vtip, reakce na omyl, osobní preference, realizace vztahu, organizační kompetence) a **rozchází v 7 sledovaných oblastech** (vulgarismy, reakce na vtipnou příhodu, sebeironie, interakce v hodině, mimoškolní témata, realizace vztahu, spravedlivost, nápomocnost, způsobilost), kdežto na **základní škole** se **shodují v 11 sledovaných oblastech** (spisovnost, vulgarismy, impertinence, reakce na vtip, reakce na omyl, reakce na vtipnou příhodu, sebeironie, interakce v hodině, realizace vztahu, spravedlivost, nápomocnost) a **rozchází ve 4 sledovaných oblastech** (mimoškolní témata, osobní preference, organizační kompetence, způsobilost).

Na základě předložených dat je zcela zřejmé, že na gymnáziu se učitelé a žáci ve vzájemném vnímání relativně shodují při popisu žákovského i učitelského chování, zatímco na základní škole se shodují při popisu žákovského chování, rozchází se při popisu učitelského chování.

Tab. 7.8.1.16.2 rovněž ukazuje převahu **shodného vzájemného vnímání na gymnáziu v dimenzi „verbální korektnost“, na základní škole v dimenzi „verbální korektnost“, „humor a vtip“, „osobnost a vztahy“, naopak rozdílného vzájemného vnímání na gymnáziu v dimenzi „osobnost a vztahy“**. Určení předložených stanovisek vychází z toho, zda převažuje shodné, nebo rozdílné vzájemné vnímání na základě porovnání konkrétních reflexí se sebereflexemi v jednotlivých sledovaných oblastech v dané dimenzi na určitém typu školy (např. na gymnáziu v dimenzi „verbální korektnost“ se shodují vzájemné pohledy v interakci ve čtyřech rovinách z celkových šesti rovin v rámci porovnání reflexí a sebereflexí, tj. v rovině žákovské reflexe a učitelské sebereflexe ve sledovaných oblastech vulgarismy a impertinence, v rovině učitelské reflexe a žákovské sebereflexe ve sledovaných oblastech spisovnost a impertinence, a proto zde můžeme určit shodné vzájemné vnímání). **V ostatních dimenzích není možné jednoznačně vymezit vzájemné vnímání mezi učiteli a žáky na daném typu školy**. Jednotlivé typy vnímání – shodné a rozdílné – jsou zde stejně zastoupeny (např. v dimenzi „kompetence“ jsou při srovnání reflexí se sebereflexemi zastoupeny oba typy vnímání stejně).

Zde se opět objevuje předpoklad, který jsme už předložili v kap. 7.8.1.16.1 Komentáře k souhrnným výsledkům. Žáci a učitelé se vnímají především shodně v dimenzích vztahující se k verbálním projevům účastníků (tj. dimenze verbální korektnost a humor a vtip), naopak rozdílně v dimenzích vztahující se k osobnosti účastníků (tj. dimenze osobnost a vztahy a kompetence). Toto vymezení se objevuje i ve vzájemném vnímání mezi učiteli a žáky členěného dle typu škol. Ačkoliv není vnímání zřetelně vyhraněno na gymnáziu či základní škole ve všech dimenzích (např. v dimenzi kompetence), tak v dimenzích, v nichž je určitý typ vnímání vyhrazen, odpovídá naší domněnce (např. shodné vnímání v dimenzi „verbální korektnost“ na gymnáziu a základní škole).

Dále prostřednictvím srovnání reflexí a sebereflexí můžeme vyvodit jisté úvahy o vztahu mezi učitelem a žákem na gymnáziu a základní škole:

- **Dimenze verbální korektnost.** – Žáci a učitelé z gymnázia mluví mezi sebou více spisovně, nevyjadřují se vulgárně během výuky a ani nesdělují nepřiměřené nadávky k sobě navzájem ve srovnání se žáky a učiteli ze základní školy.

- **Dimenze humor a vtip.** – Více se smějí učitelé a žáci při výuce na gymnáziu.
- **Dimenze osobnost a vztahy.** – Na gymnáziu jsou žáci šikovni, kreativní a spolupracující s učitelem, na základní škole jen spolupracující s učitelem. Učitelé na gymnáziu působí jako podporující spolupráci ve třídě, na základní škole jako kreativní, se smyslem pro humor a přísní a odměření. O mimoškolních tématech mluví učitelé a žáci mezi sebou více na gymnáziu a rovněž si i zde mezi sebou více vyjadřují osobní preference (tj. chovají se k sobě podle toho, zda se mají v oblibě, či nikoli) a usilují o vřelé a přátelské vztahy než na základní škole.
- **Dimenze kompetence.** – Učitelé z gymnázia se projevují jako lepší organizátoři vyučovacích hodin, odborníci a vůči žákům se i více vymezují jako jejich rádci a pomocníci než učitelé ze základní školy. Naproti tomu žáci z gymnázia jsou více schopní a samostatní, kteří usilují o dosažení co nejlepších výsledků a zároveň se i málo obrací na učitele s žádostí o radu či pomoc ve srovnání se žáky ze základní školy.

7.8.2 Specifické výsledky

Specifické výsledky představují určitý typ výsledků vytvořených na základě porovnávání jednotlivých typů dotazníků mezi konkrétním učitelem a žáky konkrétní třídy (viz kap. 7.6.2.3 Párování konkrétních učitelů se žáky konkrétních tříd). Vytvořili jsme tyto kategorie dílčích výsledků:

- **shodné a rozdílné vzájemné vnímání** (kap. 7.8.2.1);
- **shodné a rozdílné žákovské reflexe konkrétních učitelů** (kap. 7.8.2.2);
- **shodné a rozdílné učitelské reflexe žáků konkrétních tříd** (kap. 7.8.2.3);
- **shodné a rozdílné učitelské sebereflexe** (kap. 7.8.2.4);
- **rozdílné žákovské sebereflexe** (kap. 7.8.2.5);
- **třídnicí učitele a jeho vliv na hodnocení oboustranné interakce (v oblastech mimoškolní témata a nápomocnost)** (kap. 7.8.2.6).

U většiny kategorií (výjimku tvoří kategorie „třídnicí učitele a jeho vliv na hodnocení oboustranné interakce“) se při srovnávání zaměřujeme na shody, či rozdíly v odpovědích z žákovských a učitelských reflexí a sebereflexí, neboť v těchto dvou směrech je můžeme zřetelně vymezovat. U **žákovských odpovědí** v rámci ordinálních proměnných uvádíme nejčtetnější zvolenou položku, v rámci nominálních proměnných zase všechny zvolené položky, zatímco u **učitelských odpovědí**, jak u ordinálních, tak i nominálních proměnných, předkládáme pouze jedinou zvolenou položku (popř. položky), kterou učitelé označovali při popisu žákovského či svého chování. U nominálních hodnot v žákovských odpovědích ve sledované oblasti „interakce v hodině“ a „realizace vztahu“ navíc přidáváme ke zvoleným možnostem počet žáků z konkrétní třídy vyjádřené relativní četností.

Zároveň shodnost, nebo rozdílnost ve zvolených odpovědích prezentujeme za použití **dvou barev**:

- **zelené** – pro označení shodnosti mezi zvolenými odpověďmi od učitele a žáků, popř. od žáků či učitelů;
- **červené** – pro označení rozdílnosti mezi zvolenými odpověďmi od učitele a žáků, popř. od žáků či učitelů.

Veškerá analyzovaná data představujeme v tabulkách, v nichž stanovenou kategorii a její kritéria pro vyhodnocení prezentujeme na konkrétním učiteli, konkrétní třídě žáků, nebo na obou zároveň. Je-li to možné, tak daná kritéria ukazujeme u učitelů a tříd, které pochází z gymnázia i ze základní školy. Tímto způsobem chceme poukázat, že určitou kategorii nalzáme na obou typech škol, popř. pouze na jednom typu školy. Následně každou předloženou kategorii doplňujeme výčtem účastníků, u nichž se identifikovala. Pro přehlednost, aby bylo zcela zřejmé, jaký konkrétní učitel a jaká konkrétní třída žáků pochází z gymnázia (zn. G) či ze základní školy (zn. ZŠ), uvádíme u nich příslušnou značku označující konkrétní typ školy.

V závěru každých dílčích výsledků vždy předkládáme **shrnutí** nejpodstatnějších informací vyplývajících z analýzy dat.

7.8.2.1 Shodné a rozdílné vzájemné vnímání

Porovnání jednotlivých žákovských reflexí (dotazník Ž-R) s učitelskými sebereflexemi (dotazník U-S) a učitelských reflexí (dotazník U-R) se žákovskými sebereflexemi (dotazník Ž-S) nám poskytuje údaje o vzájemném vnímání mezi konkrétním učitelem a žáky konkrétní třídy. Vzájemné vnímání klasifikujeme ve dvou rovinách – **shodné** a **rozdílné**.

Dané vnímání předkládáme v tabulce, která obsahuje nejčtenější odpovědi od žáků z konkrétní třídy a odpověď od konkrétního učitele v návaznosti na jednotlivé varianty dotazníků a otázky v nich, které zprostředkováváme pouze pod číslem otázky z důvodu velkého rozsahu tabulky. Číslo představuje znění otázky v kontextu typu určitého dotazníku, jež si čtenář může dohledat v přílohách (7.5.2a, 7.5.2b, 7.5.2c, 7.5.2d) nebo v kap. 7.5.2.3 Znění otázek.

7.8.2.1.1 Shodné vzájemné vnímání

Shodné vzájemné vnímání mezi konkrétním učitelem a žáky konkrétní třídy je stanoveno, když **souhlasí** nejčtenější odpovědi žáků s odpověďmi od učitele **minimálně v osmi sledovaných oblastech alespoň v jedné rovině párových dotazníků**, tj. v rovině srovnání žákovských reflexí s učitelskými sebereflexemi nebo v rovině učitelských reflexí se žákovskými sebereflexemi.

Pro ilustraci, jak dané shodné vnímání vypadá, ukazujeme ho na **učiteli A1 s třídou 3. A** v tab. 7.8.2.1.1. Shodují se:

- v rovině **žákovských reflexí s učitelskými sebereflexemi** ve čtyřech sledovaných oblastech – interakce v hodině, realizace vztahu, organizační kompetence, způsobilost;
- v rovině **učitelských reflexí se žákovskými sebereflexemi** v osmi sledovaných oblastech – spisovnost, vulgarismy, impertinence, reakce na vtip, reakce na omyl, sebeironie, interakce v hodině, realizace vztahu.

Shodnost nacházíme pouze v rovině učitelských reflexí se žákovskými sebereflexemi, ale na základě stanovených kritérií považujeme vzájemné vnímání mezi konkrétním učitelem a žáky konkrétní třídy za **shodné**.

Tabulka 7.8.2.1.1: Shodné vzájemné vnímání konkrétního učitele a žáků konkrétní třídy

Učitel	Učitel A1			
Třída	3. A (G)			
Reflexe/sebereflexe (typ dotazníku)	Žákovské reflexe (dotazník Ž-R)	Učitelova sebereflexe (dotazník U-S)	Učitelova reflexe (dotazník U-R)	Žákovské sebereflexe (dotazník Ž-S)
Sledované oblasti				
Spisovnost (otázky č. 1)	často	vždy	často	často
Vulgarity (otázky č. 2)	zřídka	občas	nikdy	nikdy
Impertinence (otázky č. 3)	občas	nikdy	nikdy	nikdy
Reakce na vtip (otázky č. 4)	často	vždy	často	často
Reakce na omyl (otázky č. 5)	zřídka	občas	zřídka	zřídka
Reakce na vtipnou příhodu (otázky č. 6)	často	občas	občas	často
Sebeironie (otázky č. 7)	občas	často	často	často
Interakce v hodině (otázky č. 8)	kreativní, se smyslem pro humor (35 %)	kreativní se smyslem pro humor	šikovní a kreativní	šikovní a kreativní (24 %)
	podporující spolupráci ve třídě (24 %)		spolupracující s učitelem	spolupracující s učitelem (24 %)
	přísný a odměřený (8 %)	přísný a odměřený	poslušní a ukáznění	poslušní a ukáznění (48 %)
	působí unaveně, hodiny jsou jednotvárné (9 %)			nesnaživí a málo motivovaní (4 %)
	neochotný vysvětlovat (15 %)			
	věčně nespokojený (15 %)			
	nevyzpytatelný a náladový (32 %)			
Mimoškolní témata (otázky č. 9)	občas	často	často	občas
Osobní preference (otázky č. 10)	občas	nikdy	nikdy	občas
Realizace vztahu (otázky č. 11)	usiluje o vřelé a osobní vztahy (12 %)	usiluje o vřelé a osobní vztahy	usilují o vřelé a osobní vztahy	usilují o vřelé a osobní vztahy (28 %)
	je ochotný žákům nezištně pomoci (44 %)	je ochotný žákům nezištně pomoci	jsou ochotní učiteli nezištně pomoci	jsou ochotní učiteli nezištně pomoci (21 %)
	jeho vztah k žákům se často mění (20 %)		jejich vztah k učiteli se často mění	jejich vztah k učiteli se často mění (10 %)

	ve vztahu k žákům se skoro neprojevuje (12 %)			ve vztahu k učiteli se skoro neprojevují (21 %)
	udržuje si zřetelný odstup od žáků (4 %)			
	jeho zájem o žáky předstíraný (4 %)			jejich zájem o učitele je někdy předstíraný (10 %)
	někdy se snaží žáka viditelně "potopit" nebo ztrapnit (4 %)			
Spravedlivost (otázky č. 12)	občas	často	vždy	nikdy
Organizační kompetence (otázky č. 13)	vždy	vždy	vždy	často
Nápomocnost (otázky č. 14)	občas	často	často	zřídka
Způsobilost (otázky č. 15)	vždy	vždy	často	vždy

Shodné vzájemné vnímání se nachází i mezi těmito konkrétními učiteli a žáky konkrétních tříd:

- učitel A1 s třídou 2. B (G);
- učitel A1 s třídou 3. A (G);
- učitel A2 s třídou 2. B (G);
- učitel A2 s třídou 3. A (G);
- učitel B1 s třídou 2. A (G);
- učitel B3 s třídou 2. A (G);
- učitel C1 s třídou 9. A (ZŠ);
- učitel C2 s třídou 9. A (ZŠ);
- učitel D1 s 6. třídou (ZŠ);
- učitel D2 s 6. třídou (ZŠ);
- učitel D3 s 9. třídou (ZŠ);
- učitel D4 se 7. třídou (ZŠ);
- učitel E2 s třídou 8. A (ZŠ).

Na základě analýzy shodného vzájemného vnímání docházíme k závěru, že se tento typ vnímání objevuje na **gymnáziu i základní škole**.

7.8.2.1.2 Rozdílné vzájemné vnímání

Rozdílné vzájemné vnímání mezi konkrétním učitelem a žáky konkrétní třídy je určeno, když se **rozchází** nejčtenější odpovědi žáků s odpověďmi učitele **minimálně v osmi**

sledovaných oblastech alespoň v jedné rovině párových dotazníku, tj. v rovině porovnání žákovských reflexí s učitelskými sebereflexemi nebo v rovině učitelských reflexí se žákovskými sebereflexemi.

Příklad rozdílného vnímání předkládáme na **učiteli E1 s třídou 8. A** v tab. 7.8.2.1.2. Jejich odpovědi jsou značně odlišné:

- v rovině **žákovských reflexí s učitelskými sebereflexemi** v jedenácti sledovaných oblastech – spisovnost, vulgarismy, impertinence, reakce na vtip, reakce na vtipnou příhodu, sebeironie, mimoškolní témata, osobní preference, spravedlivost, organizační kompetence, způsobilost;
- v rovině **učitelských reflexí se žákovskými sebereflexemi** ve dvanácti sledovaných oblastech – spisovnost, impertinence, reakce na vtip, reakce na omyl, reakce na vtipnou příhodu, interakce v hodině, osobní preference, realizace vztahu, organizační kompetence, nápomocnost, způsobilost.

Rozdílnosti v uvedených sledovaných oblastech jsou zcela jednoznačné, a tudíž označujeme vzájemné vnímání konkrétního učitele a žáků konkrétní třídy za **rozdílné**.

Tabulka 7.8.2.1.2: Rozdílné vzájemné vnímání konkrétního učitele a žáků konkrétní třídy

Učitel	Učitel E1 (ZŠ)			
Třída	8. A			
Reflexe/sebereflexe (typ dotazníku)	Žákovské reflexe (dotazník Ž-R)	Učitelova sebereflexe (dotazník U-S)	Učitelova reflexe (dotazník U-R)	Žákovské sebereflexe (dotazník Ž-S)
Sledované oblasti				
Spisovnost (otázky č. 1)	zřídka	vždy	občas	nikdy
Vulgarismy (otázky č. 2)	zřídka	nikdy	občas	občas
Impertinence (otázky č. 3)	zřídka	nikdy	zřídka	občas
Reakce na vtip (otázky č. 4)	často	občas	občas	často
Reakce na omyl (otázky č. 5)	nikdy	nikdy	zřídka	vždy
Reakce na vtipnou příhodu (otázky č. 6)	občas	nikdy	občas	nikdy
Sebeironie (otázky č. 7)	zřídka	často	občas	občas
Interakce v hodině (otázky č. 8)	kreativní, se smyslem pro humor (17 %)			šikovní a kreativní (39 %)
	podporující spolupráci ve třídě (17 %)			spolupracující s učitelem (26 %)
	přísný a odměřený (7 %)	přísný a odměřený		poslušní a ukáznění (26 %)
	působí unaveně, hodiny jsou jednotvárné (10 %)		nesnaživí a málo motivovaní	

	věčně nespokojený (21 %)			vzpurní a neustále protestující (4 %)
	nevyzpytatelný a náladový (10 %)			zlobiví a nevychovaní (4 %)
Mimoškolní témata (otázky č. 9)	občas	zřídka	zřídka	zřídka
Osobní preference (otázky č. 10)	zřídka	nikdy	nikdy	zřídka
Realizace vztahu (otázky č. 11)	usiluje o vřelé a osobní vztahy (14 %)			usilují o vřelé a osobní vztahy (24 %)
	je ochotný žákům nezištně pomoci (29 %)	je ochotný žákům nezištně pomoci		jsou ochotní učiteli nezištně pomoci (33 %)
	jeho vztah k žákům se často mění (19 %)			jejich vztah k učiteli se často mění (24 %)
	ve vztahu k žákům se skoro neprojevuje (10 %)			ve vztahu k učiteli se skoro neprojevují (14 %)
	udržuje si zřetelný odstup od žáků (5 %)		udržují si od učitele zřetelný odstup	
	jeho zájem o žáky je někdy předstíraný (5 %)			
	někdy se snaží žáka viditelně „potopit“ nebo ztrapnit (10 %)			někdy se snaží učitele viditelně „potopit“ nebo ztrapnit (5 %)
	Spravedlivost (otázky č. 12)	občas	často	zřídka
Organizační kompetence (otázky č. 13)	zřídka	často	vždy	občas
Nápomocnost (otázky č. 14)	zřídka	zřídka	občas	zřídka
Způsobilstvo (otázky č. 15)	zřídka	často	vždy	občas

Rozdílné vzájemné vnímání stanovujeme i mezi těmito konkrétními učiteli a žáky konkrétních tříd:

- učitel B1 s třídou 4. A (G);
- učitel B2 s třídou 4. A (G);
- učitel C1 s třídou 6. B (ZŠ);
- učitel C2 s třídou 6. B (ZŠ);
- učitel D1 s 9. třídou (ZŠ);

- učitel D2 s 9. třídou (ZŠ);
- učitel D3 s 8. třídou (ZŠ);
- učitel D5 se 7. třídou (ZŠ);
- učitel D5 s 8. třídou (ZŠ);
- učitel E1 se 7. třídou (ZŠ);
- učitel E1 s třídou 8. A (ZŠ);
- učitel E1 s třídou 8. B (ZŠ);
- učitel E3 s třídou 8. A (ZŠ);
- učitel E3 s třídou 8. B (ZŠ);
- učitel E4 se 7. třídou (ZŠ);
- učitel E4 s třídou 8. A (ZŠ);
- učitel E4 s třídou 8. B (ZŠ).

Ze všech zaznamenaných dat ukazující rozdílné vzájemné vnímání, můžeme říci, že se tento typ vnímání vyskytuje na **gymnáziu i základní škole**.

7.8.2.1.3 Shodné a rozdílné vzájemné vnímání – shrnutí

Předložené údaje o vzájemném vnímání (kap. 7.8.2.1.1, kap. 7.8.2.1.2) mezi konkrétním učitelem a žáky konkrétních tříd představují dva typy vnímání – „shodné“ (žáci a učitelé se vzájemně vnímají poměrně stejně) a „rozdílné“ (žáci a učitelé se ve vzájemně vnímají značně odlišně). Oba typy vnímání můžeme nalézt na gymnáziu a základní škole. Na gymnáziu však spatřujeme, že mezi učiteli a žáky převažuje značně shodné vzájemné vnímání, kdežto na základní škole nacházíme shodné i rozdílné vnímání a obě podoby jsou relativně stejně zastoupeny (nelze určit převažující typ vnímání).

7.8.2.2 Shodné a rozdílné žákovské reflexe konkrétních učitelů

Data získaná pomocí **dotazníku Ž-R** nám umožnila zaznamenat od žáků různé popisy chování konkrétních učitelů. Všechny získané popisy jsme vyčlenili do dvou základních kategorií – **shodné** a **rozdílné** popisy chování konkrétních učitelů. Shodnost a rozdílnost zachycujeme vždy v návaznosti na párování jednoho konkrétního učitelů se dvěma konkrétními třídami, tj. žáci ve dvou třídách popisují jednoho učitele naprosto shodně, nebo rozdílně.

7.8.2.2.1 Shodné žákovské reflexe konkrétních učitelů

Shodné žákovské reflexe konkrétních učitelů jsou stanoveny, když se nejčtenější žákovské odpovědi z různých tříd popisující chování jednoho konkrétního učitele **shodují v osmi sledovaných oblastech**.

Jako ukázkou toho, jak dvě třídy charakterizují jednoho konkrétního učitele z velké části naprosto **shodným** způsobem, jsme zvolili popisy od **tříd 2. B a 3. A** na **učitele A2** a od **tříd 6. B a 9. A** na **učitele C1** v tab. 7.8.2.2.1:

- Žáci popisují **učitele A2 shodně** ve sledované oblasti vulgarismy, impertinence, reakce na omyl, sebeironie, interakce v hodině, mimoškolní témata, realizace vztahu, spravedlivost a organizační kompetence.

- Žáci popisují **učitele C1 shodně** ve sledované oblasti vulgarismy, impertinence, reakce na omyl, interakce v hodině, osobní preference, realizace vztahu, spravedlivost, organizační kompetence a způsobilost.

U obou vybraných učitelů nacházíme **shodnost** v devíti sledovaných oblastech.

Tabulka 7.8.2.2.1: Shodné žákovské reflexe konkrétních učitelů

Sledované oblasti	Učitel		Učitel A2 (G)		Učitel C1 (ZŠ)	
	Třída		2. B	3. A	6. B	9. A
	Otázka sledované oblasti					
Spisovnost	Mluví učitel v hodinách spisovně?		často	občas	občas	často
Vulgarismy	Stane se, že učitel řekne sprosté slovo při vyučování?		nikdy	nikdy	zřídka	zřídka
Impertinence	Stane se, že při vyučování nazve učitel nějakého žáka nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?		nikdy	nikdy	nikdy	nikdy
Reakce na vtip	Směje se učitel hláškám, které od žáků v hodinách zaznívají?		občas	zřídka	často	vždy
Reakce na omyl	Směje se učitel žákům, když omylem spletou slova?		nikdy	nikdy	občas	občas
Reakce na vtipnou příhodu	Směje se učitel, když při výuce žáci zmíní nějaké příhody ze svého života?		občas	zřídka	nikdy	občas
Sebeironie	Dělá si někdy učitel legraci sám/sama ze sebe?		zřídka	zřídka	zřídka	občas
Interakce v hodině	Jak žáci popisují učitele?		kreativní, se smyslem pro humor (25 %)	kreativní, se smyslem pro humor (23 %)	kreativní, se smyslem pro humor (53 %)	kreativní, se smyslem pro humor (57 %)
			podporující spolupráci ve třídě (50 %)	podporující spolupráci ve třídě (60 %)	podporující spolupráci ve třídě (43 %)	podporující spolupráci ve třídě (43 %)
			působí unaveně, hodiny jsou jednotvárné (25 %)	působí unaveně, hodiny jsou jednotvárné (15 %)	přísný a odměřený (3%)	
Mimoškolní témata	Mluví učitel se žáky i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělá ve volném čase)?		občas	občas	zřídka	často
Osobní preference	Chová se učitel ve výuce jinak k oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům?		zřídka	občas	nikdy	nikdy
Realizace vztahu	Jak se podle žáků obvykle chová učitel?		usiluje o vřelé a osobní vztahy (13 %)	usiluje o vřelé a osobní vztahy (43 %)	usiluje o vřelé a osobní vztahy (46 %)	usiluje o vřelé a osobní vztahy (37 %)

		je ochotný žákům nezištně pomoci (53 %)	je ochotný žákům nezištně pomoci (39 %)	je ochotný žákům nezištně pomoci (50 %)	je ochotný žákům nezištně pomoci (63 %)
		ve vztahu k žákům se skoro neprojevuje (33 %)	ve vztahu k žákům se skoro neprojevuje (14 %)	jeho vztah k žákům se často mění (4 %)	jeho vztah k žákům se často mění (20 %)
Spravedlivost	Vnímají žáci učitele jako spravedlivého?	vždy	vždy	vždy	vždy
Organizační kompetence	Vnímají žáci učitele jako dobrého organizátora, který řídí a plánuje vyučovací hodiny?	občas	občas	vždy	vždy
Nápomocnost	Vnímají žáci učitele jako rádce a pomocníka?	občas	často	občas	vždy
Způsobilost	Vnímají žáci učitele jako odborníka na daný předmět?	vždy	občas	vždy	vždy

Shodné popisy konkrétních učitelů od žáků ze dvou (popř. tří) konkrétních tříd dále nacházíme i u:

- tříd 2. B a 3. A na učitele A1 (G);
- tříd 2. B a 3. A na učitele A2 (G);
- tříd 6. B a 9. A na učitele C1 (ZŠ);
- tříd 6. B a 9. A na učitele C2 (ZŠ);
- tříd 6. a 9. na učitele D1 (ZŠ);
- tříd 6. a 9 na učitele D2 (ZŠ);
- tříd 7., 8. A a 8. B na učitele E4 (ZŠ).

Na základě předložené analýzy dat lze konstatovat, že shodné popisy konkrétních učitelů se objevují na **základní škole i gymnáziu**.

7.8.2.2.2 Rozdílné žákovské reflexe konkrétních učitelů

Rozdílné žákovské reflexe konkrétních učitelů jsou určeny, když se nejčtenější odpovědi žáků z různých tříd popisující chování jednoho konkrétního učitele **neshodují minimálně v osmi sledovaných oblastech**.

Ukázku toho, jak žáci z různých tříd popisují chování jednoho učitele rozdílně, uvádíme popisy od žáků ze **7. a 8. třídy na učitele D5** a od žáků z **tříd 8. A a 8. B na učitele E3** v tab. 7.8.2.2.2:

- Žáci popisují **učitele D5 rozdílně** ve sledované oblasti vulgarismy, reakce na omyl, sebeironie, interakce v hodině, mimoškolní témata, osobní preference, realizace vztahu, spravedlivost, nápomocnost a způsobilost.
- Žáci popisují **učitele E1 rozdílně** ve sledované oblasti spisovnost, vulgarismy, impertinence, reakce na vtip, reakce na omyl, interakce v hodině, mimoškolní témata,

osobní preference, realizace vztahu, spravedlivost, organizační kompetence a nápomocnost.

U učitele D5 **rozpor** žakovských odpovědí nastává v deseti sledovaných oblastech, u učitele E1 ve dvanácti sledovaných oblastech.

Tabulka 7.8.2.2.2: Rozdílné žakovské reflexe konkrétních učitelů

Sledované oblasti	Učitel		Učitel D5 (ZŠ)		Učitel E3 (ZŠ)	
	Třída	Otázka sledované oblasti	7.	8.	8. A	8. B
Spisovnost		Mluví učitel v hodinách spisovně?	často	často	zřídka	občas
Vulgarismy		Stane se, že učitel řekne sprosté slovo při vyučování?	nikdy	zřídka	často	zřídka
Impertinence		Stane se, že při vyučování nazve učitel nějakého žáka nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?	nikdy	nikdy	často	zřídka
Reakce na vtip		Směje se učitel hláškám, které od žáků v hodinách zaznívají?	občas	občas	zřídka	občas
Reakce na omyl		Směje se učitel žákům, když omylem spletou slova?	nikdy	zřídka	občas	nikdy
Reakce na vtipnou příhodu		Směje se učitel, když při výuce žáci zmíní nějaké příhody ze svého života?	zřídka	zřídka	zřídka	občas
Sebeironie		Dělá si někdy učitel legraci sám/sama ze sebe?	nikdy	zřídka	občas	občas
Interakce v hodině	Jak žáci popisují učitele?	kreativní, se smyslem pro humor (13 %)	kreativní, se smyslem pro humor (40 %)	kreativní, se smyslem pro humor (22 %)	kreativní, se smyslem pro humor (52 %)	
		podporující spolupráci ve třídě (23 %)	podporující spolupráci ve třídě (10 %)	podporující spolupráci ve třídě (7 %)	podporující spolupráci ve třídě (35 %)	
		přísný a odměřený (10 %)	přísný a odměřený (5 %)	přísný a odměřený (15 %)		
		působí unaveně, hodiny jsou jednotvárné (27 %)	působí unaveně, hodiny jsou jednotvárné (10 %)	působí unaveně, hodiny jsou jednotvárné (9 %)		
		neochotný vysvětlovat (20 %)		neochotný vysvětlovat (15 %)	neochotný vysvětlovat (4 %)	
		nevyzpytatelný a náladový (7 %)	nevyzpytatelný a náladový (35 %)	věčně nespokojený (15 %)	věčně nespokojený (4 %)	
				nevyzpytatelný a náladový (19 %)		

Mimoškolní témata	Mluví učitel se žáky i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělá ve volném čase)?	občas	často	zřídka	často
Osobní preference	Chová se učitel ve výuce jinak k oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům?	nikdy	vždy	vždy	nikdy
Realizace vztahu	Jak se podle žáků obvykle chová učitel?	usiluje o vřelé a osobní vztahy (6 %)			usiluje o vřelé a osobní vztahy (20 %)
		je ochotný žákům nezištně pomoci (44 %)	je ochotný žákům nezištně pomoci (19 %)	je ochotný žákům nezištně pomoci (19 %)	je ochotný žákům nezištně pomoci (50 %)
		jeho vztah k žákům se často mění (19 %)	jeho vztah k žákům se často mění (24 %)	jeho vztah k žákům se často mění (14 %)	jeho vztah k žákům se často mění (20 %)
		ve vztahu k žákům se skoro neprojevuje (19 %)	ve vztahu k žákům se skoro neprojevuje (24 %)	ve vztahu k žákům se skoro neprojevuje (14 %)	ve vztahu k žákům se skoro neprojevuje (5 %)
		někdy se snaží žáka viditelně "potopit" nebo ztrapnit (13%)	udržuje si zřetelný odstup od žáků (5%)	udržuje si zřetelný odstup od žáků (5%)	
			jeho zájem o žáky je někdy předstíraný (5%)	jeho zájem o žáky je někdy předstíraný (24%)	jeho zájem o žáky je někdy předstíraný (5%)
			někdy se snaží žáka viditelně "potopit" nebo ztrapnit (35%)	někdy se snaží žáka viditelně "potopit" nebo ztrapnit (24%)	
Spravedlivost	Vnímají žáci učitele jako spravedlivého?	často	zřídka	nikdy	často
Organizační kompetence	Vnímají žáci učitele jako dobrého organizátora, který řídí a plánuje vyučovací hodiny?	občas	občas	nikdy	často
Nápomocnost	Vnímají žáci učitele jako rádce a pomocníka?	často	zřídka	nikdy	občas
Způsobilost	Vnímají žáci učitele jako odborníka na daný předmět?	zřídka	občas	často	často

Rozdílné popisy konkrétních učitelů od žáků ze dvou (popř. tří) konkrétních tříd stanovujeme i u:

- tříd 2. A a 4. A na učitele B1 (G);
- tříd 7. a 8. na učitele D4 (ZŠ);
- tříd 7. a 8. na učitele D5 (ZŠ);
- tříd 7., 8. A a 8. B na učitele E1 (ZŠ);
- tříd 8. A a 8. B na učitele E3 (ZŠ).

Dle přehledu zobrazující rozdílné popisy konkrétních učitelů je patrné, že tuto kategorii lze identifikovat na **gymnáziu i základní škole**.

7.8.2.2.3 Shodné a rozdílné žákovské reflexe konkrétních učitelů – shrnutí

Shrneme-li získané informace o žákovských reflexích (kap. 7.8.2.2.1, kap. 7.8.2.2.2), vyvodíme, že žáci z minimálně dvou konkrétních tříd mohou vnímat jednoho konkrétního učitele „shodně“ (učitel se chová při výuce ve více třídách stejně), nebo „rozdílně“ (učitel se chová při výuce ve více třídách odlišně). Tento dvojí způsob vnímání učitelů se objevuje na gymnáziu i základní škole.

7.8.2.3 Shodné a rozdílné učitelské reflexe žáků konkrétních tříd

Realizovaný výzkum nám pomocí **dotazníku U-R** předložil informace o tom, jak učitelé popisují chování svých žáků. Všechny získané popisy žákovského chování jsme vymezili do dvou kategorií – na **shodné** a **rozdílné** popisy žáků konkrétních tříd. Oba dva typy popisů srovnáváme v kontextu toho, že jeden učitel popisuje chování dvou (popř. tří) tříd z velké části shodně, anebo rozdílně.

7.8.2.3.1 Shodné učitelské reflexe žáků konkrétních tříd

Shodné učitelské reflexe žáků konkrétních tříd jsou stanoveny, když se odpovědi od jednoho konkrétního učitele popisující chování žáků z různých tříd **shodují alespoň v osmi sledovaných oblastech**.

Jako příklad toho, jak učitelé vnímají žáky z různých tříd stejně, předkládáme charakteristiky od **učitele A1** na **třídy 2. B a 3. A** a od **učitele B2** na **třídy 2. A a 4. B** v tab. 7.8.2.3.1:

- **Učitel A1** popisuje žáky **shodně** ve sledované oblasti spisovnost, vulgarismy, impertinence, reakce na vtip, reakce na omyl, reakce na vtipnou příhodu, interakce v hodině, osobní preference, realizace vztahu, organizační kompetence, nápomocnost a způsobilost.
- **Učitel B2** popisuje žáky **shodně** ve sledované oblasti vulgarismy, impertinence, reakce na vtip, reakce na omyl, reakce na vtipnou příhodu, sebeironie, interakce v hodině, osobní preference, realizace vztahu, spravedlivost, organizační kompetence a způsobilost.

Oba vybraní učitelé se při popisu žákovského chování **shodují** ve dvanácti sledovaných oblastech.

Tabulka 7.8.2.3.1: Shodné učitelské reflexe žáků konkrétních tříd

	Učitel	Učitel A1 (G)		Učitel B2 (G)	
	Třída				
Sledované oblasti	Otázka sledované oblasti	2. B	3. A	2. A	4. A
Spisovnost	Mluví podle učitele žáci této třídy v hodinách spisovně?	často	často	občas	často
Vulgarismy	Stane se podle učitele, že od žáků této třídy zazní při vyučování sprosté slovo?	nikdy	nikdy	zřídka	zřídka
Impertinence	Stane se, že učitel zaslechne při vyučování na svoji "adresu" od žáků této třídy nepřiměřenou nadávku (např. blbec, kráva, debil)?	nikdy	nikdy	nikdy	nikdy
Reakce na vtip	Smějí se žáci této třídy učitelovým vtipům a poznámkám?	často	často	často	často
Reakce na omyl	Smějí se učitel žáci této třídy podle učitele, když omylem splete slova?	zřídka	zřídka	občas	občas
Reakce na vtipnou příhodu	Smějí se učitel žáci této třídy, když při výuce učitel zmíní nějakou příhodu ze svého života?	občas	občas	vždy	vždy
Sebeironie	Dělají si podle učitele žáci této třídy někdy legraci sami ze sebe?	zřídka	často	často	často
Interakce v hodině	Jak učitel popisuje žáky této třídy?	šikovní a kreativní	šikovní a kreativní	šikovní a kreativní	šikovní a kreativní
		spolupracující s učitelem	spolupracující s učitelem	spolupracující s učitelem	spolupracující s učitelem
		poslušní a ukáznění	poslušní a ukáznění		
Mimoškolní témata	Mluví s učitelem žáci této třídy i o tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělají ve volném čase)?	vždy	často	občas	občas
Osobní preference	Máte-li učitel v oblíbě některého žáka, ovlivňuje to podle něho jeho chování ve výuce?	nikdy	nikdy	často	často
Realizace vztahu	Jak se k učiteli obvykle chovají žáci této třídy?	usilují o vřelé a osobní vztahy	usilují o vřelé a osobní vztahy	usilují o vřelé a osobní vztahy	usilují o vřelé a osobní vztahy
		jsou ochotní učiteli nezištně pomoci	jsou ochotní učiteli nezištně pomoci	jsou ochotní učiteli nezištně pomoci	jsou ochotní učiteli nezištně pomoci

Spravedlivost	Vnímá učitel žáky této třídy jako (k sobě) spravedlivé?	často	vždy	často	často
Organizační kompetence	Vnímá učitel žáky této třídy obecně jako schopné a samostatné?	vždy	vždy	často	často
Nápomocnost	Obrací se na učitele žáci této třídy s žádostí o radu a pomoc?	často	často	často	občas
Způsobilost	Usilují žáci této třídy o to, aby dosahovali co nejlepších výsledků?	často	často	často	často

Shodné popisy žakovského chování ze dvou konkrétních tříd od jednoho konkrétního učitele se objevuje i u:

- učitele A1 na třídy 2. B a 3. A (G);
- učitele A2 na třídy 2. B a 3. A (G);
- učitele B2 na třídy 2. A a 4. A (G);
- učitele C2 na třídy 6. B a 9. A (G);
- učitele D4 na 7. a 8. třídu (ZŠ);
- učitele D4 na 7. a 8. třídu (ZŠ).

Na základě vytvořeného analýzy dat ukazující shodné učitelského reflexe žáků konkrétních tříd vyplývá, že všichni učitelé na **gymnáziu** vnímají žáky z různých tříd shodně, na **základní škole** pouze někteří učitelé (ostatní učitelé na základní škole vnímají žáky z více tříd rozdílně – viz kap. 7.8.2.3.2 Rozdílné učitelské reflexe žáků konkrétních tříd).

7.8.2.3.2 Rozdílné učitelské reflexe žáků konkrétních tříd

Rozdílné učitelské reflexe žáků konkrétních tříd jsou určeny, když se odpovědi jednoho konkrétního učitele popisující chování žáků z různých tříd **neshodují minimálně v osmi sledovaných oblastech**.

Příklad rozdílné učitelské reflexe žáků konkrétních tříd prezentujeme na **učiteli D1** u žáků z **6. a 9. třídy** a na učiteli **E4** u žáků ze **7. třídy** a **třídy 8. A** v tab. 7.8.2.3.2:

- **Učitel D1** popisuje žáky **rozdílně** ve sledované oblasti vulgarismy, impertinence, reakce na vtip, sebeironie, interakce v hodině, mimoškolní témata, osobní preference, realizace vztahu, organizační kompetence, nápomocnost a způsobilost.
- **Učitel E4** popisuje žáky **rozdílně** ve sledované oblasti spisovnost, vulgarismy, impertinence, reakce na vtip, sebeironie, interakce v hodině, mimoškolní témata, osobní preference, realizace vztahu, spravedlivost, organizační kompetence, nápomocnost a způsobilost.

U učitele D1 **rozpor** nacházíme v jedenácti sledovaných oblastech, u učitele E4 dokonce ve třinácti sledovaných oblastech.

Tabulka 7.8.2.3.2: Rozdílné učitelské reflexe žáků konkrétních tříd

Sledované oblasti	Učitel	Učitel D1 (ZŠ)		Učitel E4 (ZŠ)	
	Třída	6.	9.	7.	8. A
Spisovnost	Mluví podle učitele žáci této třídy v hodinách spisovně?	často	často	často	zřídka
Vulgarismy	Stane se podle učitele, že od žáků této třídy zazní při vyučování sprosté slovo?	zřídka	občas	často	vždy
Impertinence	Stane se, že učitel zaslechne při vyučování na svoji "adresu" od žáků této třídy nepřiměřenou nadávku (např. blbec, kráva, debil)?	nikdy	zřídka	zřídka	nikdy
Reakce na vtíp	Smějí se žáci této třídy učitelovým vtípům a poznámkám?	občas	zřídka	vždy	zřídka
Reakce na omyl	Smějí se učiteli žáci této třídy podle učitele, když omylem splete slova?	občas	občas	často	často
Reakce na vtípnou příhodu	Smějí se učiteli žáci této třídy, když při výuce učitel zmíní nějakou příhodu ze svého života?	nikdy	nikdy	občas	občas
Sebeironie	Dělají si podle učitele žáci této třídy někdy legraci sami ze sebe?	občas	zřídka	často	zřídka
Interakce v hodině	Jak učitel popisuje žáky této třídy?	šikovní a kreativní	nesnaživí a málo motivovaní neochotní a nespolutracující	spolupracující s učitelem	poslušní a ukáznění
Mimoškolní témata	Mluví s učitelem žáci této třídy i o tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělají ve volném čase)?	často	zřídka	občas	nikdy
Osobní preference	Má-li učitel v oblibě některého žáka, ovlivňuje to podle něho jeho chování ve výuce?	občas	zřídka	občas	občas
Realizace vztahu	Jak se k učiteli obvykle chovají žáci této třídy?	usilují o vřelé a osobní vztahy jsou ochotní učiteli nezištně pomoci	jejich vztah k učiteli se často mění udržují si zřetelný odstup	jejich vztah k učiteli se často mění udržují si zřetelný odstup	ve vztahu k učiteli se skoro neprojeví
Spravedlivost	Vnímá učitel žáky této třídy jako (k sobě) spravedlivé?	často	často	vždy	zřídka
Organizační kompetence	Vnímá učitel žáky této třídy obecně jako schopné a samostatné?	vždy	občas	občas	často

Nápomocnost	Obrací se na učitele žáci této třídy s žádostí o radu a pomoc?	často	zřídka	často	zřídka
Způsobilost	Usilují žáci této třídy o to, aby dosahovali co nejlepších výsledků?	vždy	občas	zřídka	občas

Rozdílné popisy žákovského chování od konkrétního učitele v rámci dvou (popř. tří) konkrétních tříd se identifikují i u:

- učitele C1 na třídy 6. B a 9. A (ZŠ);
- učitele D1 na 6. a 9. třídu (ZŠ);
- učitele D2 na 6. a 9. třídu (ZŠ);
- učitele E1 na 7. třídu a třídy 8. A a 8. B (ZŠ);
- učitele E3 na třídy 8. A a 8. B (ZŠ);
- učitele E4 na 7. třídu a třídy 8. A a 8. B (ZŠ).

Ze všech předložených dat lze vyčíst, že rozdílné učitelské reflexe žáků konkrétních tříd se vyskytují pouze mezi učiteli na **základní škole**, na **gymnáziu** se vůbec neobjevuje.

7.8.2.3.3 Shodné a rozdílné učitelské reflexe žáků konkrétních tříd – shrnutí

Na základě předložených dat o učitelských reflexích (kap. 7.8.2.3.1, kap. 7.8.2.3.1) zjišťujeme, že někteří učitelé vnímají žáky z různých tříd relativně „shodně“ (stejně ve všech třídách), anebo zcela „rozdílně“ (různorodě ve všech třídách). Shodné vnímání žáků se objevuje jenom u učitelů z gymnázia, kdežto u učitelů ze základní školy, kromě shodného vnímání, nalézáme i rozdílné vnímání žákovského chování.

7.8.2.4 Shodné a rozdílné učitelské sebereflexe

Každý učitel vyplňoval dotazník, ve kterém popisoval své vlastní chování při výuce v konkrétní třídě – **dotazník U-S**. Vzhledem k tomu, že většina učitelů vyplňovala tento dotazník minimálně dvakrát, tj. jeden učitel popisoval své chování ve dvou konkrétních třídách, tak jsme získali od učitelů několik různých popisů svého chování. Na základě analýzy dat jsme u pedagogů kategorizovali dva typy sebereflexí – **shodné** a **rozdílné**.

7.8.2.4.1 Shodné učitelské sebereflexe

Shodné učitelské sebereflexe jsou stanoveny, když se odpovědi od jednoho konkrétního učitele v rámci popisu svého chování v různých třídách **shodují alespoň v osmi sledovaných oblastech**.

Příkladem toho, kdy jeden učitel popisuje své chování ve dvou různých třídách stejně, je **učitel B1** v rámci **tříd 2. A** a **4. A** a **učitel D2** v rámci **6. a 9. třídy**, což ukazuje tab. 7.8.2.5.1. Jejich odpovědi se **shodují** ve všech sledovaných oblastech. Výjimku můžeme nalézt u učitele B1 ve sledované oblasti interakce v hodině, v níž více vymezuje své chování

ke třídě 2. A než 4. A, ale tato rozdílnost je nepatrná ve srovnání se všemi naprosto jednoznačně shodně zvolenými možnostmi.

Tabulka 7.8.2.5.1: Shodné sebereflexe konkrétních učitelů v konkrétních třídách

	Učitel	Učitel B1 (G)		Učitel D2 (ZŠ)	
	Třída	2. A	4. A	6.	9.
Sledované oblasti	Otázka sledované oblasti				
Spisovnost	Mluví učitel se žáky této třídy v hodinách spisovně?	často	často	často	často
Vulgarismy	Stane se učiteli, že řekne před žáky této třídy při vyučování sprosté slovo?	nikdy	nikdy	nikdy	nikdy
Impertinence	Stane se učiteli, že při vyučování nazve (nikoliv jen "v duchu") některého žáka této třídy nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?	nikdy	nikdy	zřídka	zřídka
Reakce na vtip	Směje se učitel hláškám žáků této třídy?	občas	občas	občas	občas
Reakce na omyl	Směje se učitel, když žáci této třídy omylem spletou slova?	zřídka	zřídka	občas	občas
Reakce na vtípnou příhodu	Směje se učitel žákům této třídy, když při výuce zmíní nějakou příhodu ze svého života?	často	často	občas	občas
Sebeironie	Děláte si někdy učitel před žáky této třídy legraci sám ze sebe?	občas	občas	občas	občas
Interakce v hodině	Jak učitele podle jeho názoru popisují žáci této třídy jako pana učitele?	kreativní, se smyslem pro humor podporující spolupráci ve třídě	podporující spolupráci ve třídě	kreativní, se smyslem pro humor podporující spolupráci ve třídě	kreativní, se smyslem pro humor podporující spolupráci ve třídě
Mimoškolní témata	Mluví učitel se žáky této třídy o tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co děláte ve volném čase)?	občas	občas	občas	občas
Osobní preference	Chová se učitel ve výuce jinak k oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům?	nikdy	nikdy	nikdy	nikdy
Realizace vztahu	Jak se obvykle chová učitel k žákům této třídy?	usiluji o vřelé a osobní vztahy jsem ochotný žákům nezištně pomoci	usiluji o vřelé a osobní vztahy jsem ochotný žákům nezištně pomoci	jsem ochotný žákům nezištně pomoci	jsem ochotný žákům nezištně pomoci

Spravedlivost	Vnímá se učitel obecně v této třídě jako spravedlivý pan učitel?	vždy	vždy	často	často
Organizační kompetence	Vnímá se učitel obecně jako dobrý organizátor, který v této třídě řídí a plánuje vyučovací hodiny?	často	často	často	často
Nápomocnost	Vnímá se učitel ve vztahu k žákům této třídy jako jejich rádce a pomocník?	vždy	vždy	často	často
Způsobilost	Vnímají učitele žáci této třídy jako odborníka na daný předmět?	vždy	vždy	často	často

Skutečnost, kdy pedagog popisuje své chování shodně ve většině sledovaných oblastech v rámci dvou (popř. tří) různých tříd, zaznamenáváme i u učitele:

- A1 ve třídách 2. B a 3. A (G);
- A2 ve třídách 2. B a 3. A (G);
- B1 ve třídách 2. A a 4. A (G);
- C1 ve třídách 6. B a 9. A (G);
- C2 ve třídách 6. B a 9. A (G);
- D1 v 6. a 9. třídě (ZŠ);
- D2 v 6. a 9. třídě (ZŠ);
- D3 v 7. a 8. třídě (ZŠ);
- D4 v 7. a 8. třídě (ZŠ);
- E1 v 7. třídě a ve třídách 8. A a 8. B (ZŠ);
- E4 v 7. třídě a ve třídách 8. A a 8. B (ZŠ).

Ze všech získaných dat předkládající shodné učitelské sebereflexe je patrné, že tato kategorie se objevuje na **gymnáziu i základní škole**.

7.8.2.4.2 Rozdílné učitelské sebereflexe

Rozdílné učitelské sebereflexe jsou určeny, když se odpovědi konkrétního učitele při popisu svého chování v rámci různých tříd **neshodují minimálně v osmi sledovaných oblastech**.

Rozdílná sebereflexe se ukázala pouze u jediného učitele ze základní školy – u **učitele E3** v rámci **tříd 8. A a 8. B** na základní škole E. U popisu jeho vlastního chování ve dvou třídách se objevují nesoulady v jedenácti sledovaných oblastech, tj. spisovnost, vulgarismy, impertinence, reakce na vtip, reakce na omyl, reakce na vtipnou příhodu, sebeironie, interakce v hodině, osobní preference, organizační kompetence, způsobilost. Tyto **rozdílnosti** prezentuje tab. 7.8.2.5.1.

Tabulka 7.8.2.4.2: Rozdílná sebereflexe konkrétního učitele v konkrétní třídě

Sledované oblasti	Otázka sledované oblasti	Učitel	
		8. A	8. B
Spisovnost	Mluví učitel se žáky této třídy v hodinách spisovně?	často	občas
Vulgarismy	Stane se učiteli, že řekne před žáky této třídy při vyučování sprosté slovo?	nikdy	občas
Impertinence	Stane se učiteli, že při vyučování nazve (nikoliv jen "v duchu") některého žáka této třídy nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?	nikdy	zřídka
Reakce na vtip	Směje se učitel hláškám žáků této třídy?	často	občas
Reakce na omyl	Směje se učitel, když žáci této třídy omylem spletou slova?	nikdy	zřídka
Reakce na vtipnou příhodu	Směje se učitel žákům této třídy, když při výuce zmíní nějakou příhodu ze svého života?	vždy	zřídka
Sebeironie	Děláte si někdy učitel před žáky této třídy legraci sám ze sebe?	často	občas
Interakce v hodině	Jak učitele podle jeho názoru popisují žáci této třídy jako pana učitele?	přísný a odměřený	kreativní, se smyslem pro humor
Mimoškolní témata	Mluví učitel se žáky této třídy o tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co děláte ve volném čase)?	často	často
Osobní preference	Chová se učitel ve výuce jinak k oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům?	občas	zřídka
Realizace vztahu	Jak se obvykle chová učitel k žákům této třídy?	usilují o vřelé a osobní vztahy	usilují o vřelé a osobní vztahy
Spravedlivost	Vnímá se učitel obecně v této třídě jako spravedlivý pan učitel?	často	často
Organizační kompetence	Vnímá se učitel obecně jako dobrý organizátor, který v této třídě řídí a plánuje vyučovací hodiny?	vždy	občas
Nápomocnost	Vnímá se učitel ve vztahu k žákům této třídy jako jejich rádce a pomocník?	občas	občas
Způsobilsto	Vnímají učitele žáci této třídy jako odborníka na daný předmět?	občas	často

7.8.2.4.3 Shodné a rozdílné učiteléské sebereflexe – shrnutí

Na základě získaných dat o učiteléských sebereflexích (kap. 7.8.2.5.1, kap. 7.8.2.5.2) můžeme konstatovat, že učiteléské popisy svého chování lze kategorizovat do dvou typů – na „shodné“ (jeden učitel popisuje své chování stejně ve více třídách) a „rozdílné“ (jeden učitel popisuje své chování rozdílně ve více třídách). Z analyzovaných dat je patrné, že všichni učitelé z gymnázia a většina učitelů ze základní školy popisuje své chování v rámci různých tříd shodně, své vystupování hodnotí vždy stejně. Výjimku vytváří jeden učitel ze základní školy, u něhož se kategorizovalo rozdílné chování u žáků z různých tříd.

7.8.2.5 Rozdílné žákovské sebereflexe

Žáci konkrétních tříd popisovali u každého konkrétního učitele své chování při jeho výuce v **dotazníku Ž-S**. Nejčastěji popisovali své chování dvakrát u dvou různých učitelů, čímž jsme získali různé popisy chování žáků z jedné konkrétní třídy. Ze získaných dat jsme stanovili jeden typ žákovských sebereflexí – **rozdílné**.

Rozdílné žákovské sebereflexe jsou stanoveny, když se nejčtenější odpovědi žáků z konkrétní třídy při popisu svého chování u různých učitelů **neshodují alespoň v osmi sledovaných oblastech**.

Vzorem pro rozdílné popisy žákovského chování je **třída 2. B** ze školy A a **třída 9. A** ze školy C, jak prezentuje tab. 7.8.2.5.2:

- **Žáci třídy 2. B** popisovali **rozdílně** své chování u **učitelů A1** a **A2** ve dvanácti sledovaných oblastech – spisovnost, vulgarismy, reakce na vtip, reakce na omyl, reakce na vtipnou příhodu, sebeironie, interakce v hodině, mimoškolní témata, realizace vztahu, spravedlivost, organizační kompetence, nápomocnost.
- **Žáci třídy 9. A** popisovali **rozdílně** své chování u **učitelů C1** a **C2** v deseti sledovaných oblastech – spisovnost, vulgarismy, reakce na vtip, reakce na vtipnou příhodu, sebeironie, interakce v hodině, mimoškolní témata, realizace vztahu, organizační kompetence, nápomocnost.

Žáci z třídy 2. B a 9. A jednoznačně popisují své chování **rozdílně** u konkrétních učitelů.

Tabulka 7.8.2.5.2: Rozdílné žákovské sebereflexe

Sledované oblasti	Otázka sledované oblasti	Třída 2. B ze školy A (G)		9. A ze školy C (ZŠ)	
		A1	A2	C1	C2
Spisovnost	Mluví žáci s panem učitelem v hodinách spisovně?	vždy	často	nikdy	často
Vulgarismy	Stane se, že žáci při vyučování řeknou před panem učitelem sprosté slovo?	zřídka	nikdy	zřídka	nikdy
Impertinence	Stane se, že při vyučování žáci nazvou (nikoliv jen "v duchu") pana učitele nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?	nikdy	nikdy	nikdy	nikdy
Reakce na vtip	Smějí se žáci vtipům a poznámkám pana učitele?	často	zřídka	vždy	často
Reakce na omyl	Smějí se žáci se panu učiteli, když omylem splete slova?	zřídka	nikdy	zřídka	zřídka
Reakce na vtipnou příhodu	Smějí se žáci, když pan učitel při výuce zmíní nějakou příhodu ze svého života?	často	zřídka	často	občas
Sebeironie	Dělají si žáci někdy legraci sami ze sebe?	často	zřídka	často	občas

Interakce v hodině	Jak by dle žáků popsal pan učitel žáky?	šikovní a kreativní (26 %)	šikovní a kreativní (35 %)	šikovní a kreativní (5 %)	šikovní a kreativní (10 %)
		spolupracují s učitelem (30 %)	spolupracující učitelem (12 %)	spolupracují s učitelem (47 %)	spolupracují s učitelem (19 %)
		poslušní a ukáznění (41 %)	poslušní a ukáznění (24 %)	poslušní a ukáznění (26 %)	poslušní a ukáznění (33 %)
		nesnaživí a málo motivovaní (4 %)	nesnaživí a málo motivovaní (12 %)	nesnaživí a málo motivovaní (11 %)	nesnaživí a málo motivovaní (14 %)
			neochotní a nespoupracující (6 %)	neochotní a nespoupracující (11 %)	neochotní a nespoupracující (10 %)
					vzurní a neustále protestující (10 %)
			nevychovaní a zlobiví (12 %)		nevychovaní a zlobiví (5 %)
Mimoškolní témata	Mluví žáci s panem učitelem i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co děláš ve volném čase)?	zřídka	nikdy	občas	zřídka
Osobní preference	Chovají se žáci ve výuce jinak u učitelů, kteří tě mají v oblíbě, a jinak u učitelů, kteří tě v oblíbě nemají?	občas	občas	občas	často
Realizace vztahu	Jak se obvykle chovají žáci k panu učiteli?	usilují o vřelé a osobní vztahy (12 %)	usilují o vřelé a osobní vztahy (20 %)	usilují o vřelé a osobní vztahy (33 %)	usilují o vřelé a osobní vztahy (6 %)
		jsou ochotní učiteli nezištně pomoci (35 %)	jsou ochotní učiteli nezištně pomoci (27 %)	jsou ochotní učiteli nezištně pomoci (47 %)	jsou ochotní učiteli nezištně pomoci (25 %)
		jejich vztah k učiteli se často mění (24 %)	jejich vztah k učiteli se často mění (7 %)	jejich vztah k učiteli se často mění (7 %)	jejich vztah k učiteli se často mění (13 %)
		ve vztahu k učiteli se skoro neprojevují (24 %)	ve vztahu k učiteli se skoro neprojevují (47 %)		ve vztahu k učiteli se skoro neprojevují (19 %)
		udržují si od učitele zřetelný odstup (6 %)		udržují si od učitele zřetelný odstup (13 %)	udržují si od učitele zřetelný odstup (19 %)

					jejich zájem o učitele působí předstíraně (13 %)
					někdy se snaží učitele viditelně "potopit" nebo ztrapnit (6 %)
Spravedlivost	Jsou žáci při hodnocení pana učitele většinou spravedliví?	často	nikdy	často	často
Organizační kompetence	Vnímá žáky pana učitel jako schopného a samostatného žáka?	často	občas	vždy	často
Nápomocnost	Obrací se žáci na pana učitele s žádostí o radu či pomoc?	zřídka	občas	často	zřídka
Způsobilost	Usilují žáci o to, aby ve škole dosáhli co nejlepších výsledků?	často	často	často	často

Žáci popisující své chování odlišně při výuce různých učitelů jsou:

- z třídy 2. B a 3. A na škole A (G);
- z třídy 2. A a 4. A na škole B (G);
- z třídy 6. B a 9. A na škole C (ZŠ);
- z 6., 7., 8. a 9. třídy na škole D (ZŠ);
- ze 7. třídy a tříd 8. A a 8. B na škole E (ZŠ).

Dle analýzy dat je zřejmé, že žáci se vždy chovají jinak u každého učitele, který je vyučuje, a tudíž jsme zaznamenali u nich **pouze rozdílnosti** při popisu jejich vlastního chování u více učitelů. Osobnost konkrétního učitele tedy vyvolává jistý osobitý typ žákovského chování v každé třídě, které u jiného pedagoga nenacházíme. Rozdílné žákovské sebereflexe se vyskytují na **gymnáziu i základní škole**.

7.8.2.6 Třídnicí učitele a jeho vliv na hodnocení oboustranné interakce (v oblastech mimoškolní témata a nápomocnost)

Třídnicí učitele jako okolnost, která má vliv na interakci učitele se žáky, se projevuje i v našem výzkumu, konkrétně v interakci konkrétních učitelů se žáky konkrétních tříd. Někteří učitelé byli v rámci výzkumu v konkrétní třídě rovněž nejen učitelé, kteří je pouze učí, ale i jejich **třídními učiteli**. O tom, kdo je třídní a netřídní učitel na konkrétní škole, informuje tab. 7.8.2.4.

Tabulka 7.8.2.4: Třídní a netřídní učitelé na konkrétní škole

Kód školy	Třídní učitelé		Netřídní učitelé
	Kód učitele	Třídnictví ve třídě	Kód učitele
A	A1	2. B	-
	A2	3. A	
B	B2	4. A	B1, B3
C	C1	6. B	-
	C2	9. A	
D	D5	7.	D1, D2, D3, D4
E	E1	7.	E4
	E2	8. A	
	E3	8. B	

Rozdílnosti v interakci mezi třídním a netřídním učitelem a žáky konkrétní třídy se objevují pouze ve dvou sledovaných oblastech – **mimoškolní témata** a **nápomocnost**. Z tohoto důvodu analyzujeme vliv třídnictví ve vztahu učitele a žáka pouze v těchto oblastech a ostatní opomíjíme, neboť v nich nespátřujeme žádné výrazné nesoulady. Dané sledované oblasti prezentujeme v tabulkách prostřednictvím nejčteněji zvolené odpovědi v rámci žákovské reflexe a sebereflexe a jediné zvolené varianty v rámci učitelské reflexe a sebereflexe. Vzhledem k velkému rozsahu dat uvádíme jen název sledované otázky bez znění jednotlivých otázek (lze je dohledat v přílohách – 7.5.2a, 7.5.2b, 7.5.2c, 7.5.2d, v ukázkách jednotlivých dotazníků, nebo v kap. 7.5.2.3 Znění otázek), rovněž srovnání jednotlivých reflexí a sebereflexí ukazujeme za pomoci zkratk jednotlivých dotazníků (Ž-R – žákovská reflexe; U-S – učitelská sebereflexe; U-R – učitelská reflexe; Ž-S – žákovská sebereflexe). V této části výsledků nepoužíváme v tabulkách zelenou a červenou barvu, protože se zde nezaměřujeme na shodnosti a rozdílnosti ve vnímání.

Třídnictví učitele můžeme vnímat ve dvou polaritách, jestli vytváří **pozitivní**, nebo **negativní oboustranné vztahy** mezi třídním učitelem a žáky konkrétní třídy.

7.8.2.6.1 Třídnictví učitele a jeho vliv na hodnocení oboustranné interakce (v oblastech mimoškolní témata a nápomocnost) – pozitivní oboustranný vztah

V pozitivním oboustranném vztahu chápeme **působení třídního učitele** takové, že se žáky **mluví více o mimoškolních tématech a více vymezuje se k nim jako jejich rádce a pomocník** než netřídní učitel, z pohledu žákovských reflexí a učitelských sebereflexí. Zároveň i sami **žáci s třídním učitelem mluví více o mimoškolních tématech a více se na něho obrací s žádostmi o rady či pomoc** ve srovnání s netřídním učitelem, z pohledu učitelských reflexí a žákovských sebereflexí.

Pozitivně oboustranný vztah představujeme v tab. 7.8.2.4.1. V ní ukazujeme působení **učitele E3**, který je třídním učitelem ve **třídě 8. B**. Sledované oblasti, v nichž zachycujeme jeho vztah se žáky dané třídy, konfrontujeme s pohledem učitele, jenž není jejich třídním učitelem, v tomto případě s **učitelem E1**. Lze jednoznačně říci, že v interakci učitele E3 se žáky 8. B si navzájem více povídají o mimoškolních tématech a zároveň daného učitele vnímají jako rádce a pomocníka, na něhož se obrací s žádostmi o radu či pomoc. Ve vztahu učitele E1 se žáky této třídy jsou zmiňované aspekty značně utlumeny a objevují se zřídka.

Tabulka 7.8.2.4.1: Třídnicí učitele a jeho vliv na hodnocení oboustranné interakce (v oblastech mimoškolní témata a nápomocnost) – pozitivní oboustranný vztah

třída 8. B ze školy E (ZŠ)								
Třídni/netřídni učitel	Třídni učitel				Netřídni učitel			
Kód učitele	E3				E1			
Žákovské/učitelské reflexe/sebereflexe (uvedeno dle názvů dotazníků)	Ž-R	U-S	U-R	Ž-S	Ž-R	U-S	U-R	Ž-S
Sledované oblasti								
Mimoškolní témata (otázky č. 9)	často	často	často	často	zřídka	zřídka	zřídka	nikdy
Nápomocnost (otázky č. 14)	občas	občas	občas	občas	zřídka	zřídka	občas	zřídka

Vliv třídnicí na utváření pozitivních vztahů mezi třídnicí učitel se žáky konkrétních tříd jsme zaznamenali u:

- třídy 2. B mezi třídnicí učitelem A1 a netřídnicí učitelem A2 (G);
- třídy 3. A mezi třídnicí učitelem A2 a netřídnicí učitelem A1 (G);
- 7. třídy mezi třídnicí učitelem D5 a netřídnicí učitelem D4 (ZŠ);
- 7. třídy mezi třídnicí učitelem E1 a netřídnicí učitelem E4 (ZŠ).

Na základě předložených dat docházíme k závěru, že pozitivní vztahy mezi třídnicí učitel a „jejich“ žáky se nachází na **gymnáziu i základní škole**.

7.8.2.6.2 Třídnicí učitele a jeho vliv na hodnocení oboustranné interakce (v oblastech mimoškolní témata a nápomocnost) – negativní oboustranný vztah

Negativní oboustranný vztah definuje **působení třídnicího učitele** způsobem, kdy se **žáci mluví méně o mimoškolních tématech a méně se vymezuje jako jejich rádce a pomocník**, z pohledu žákovské reflexe a učitelské sebereflexe. Rovněž **žáci mluví více o mimoškolních tématech s netřídnicí učitelem než s třídnicí učitelem, také se na netřídnicího učitele více obrací s žádostí o radu či pomoc než na třídnicího učitele**, z pohledu učitelské reflexe a žákovské sebereflexe.

Příklad negativního oboustranného vztahu prezentujeme v tab. 7.8.2.4.2, kdy je negativně vnímán třídnicí **učitel B2** ve „své“ třídě, **4. A**. Žáci této třídy s tímto učitelem zřídka mluví o mimoškolních tématech a rovněž i učitel B2 přiznává, že s nimi nikdy nemluví o tématech mimo vyučování. Jiné to je u netřídnicího **učitele B1**, s nímž žáci 4. A mluví více o tématech netýkající se výuky. Ve druhé sledované oblasti (nápomocnosti) nenacházíme žádnou významnou odlišnost mezi učitel a tím, jak je vnímají daní žáci, ačkoliv více se vztahu k žákům jako pomocník a rádce vymezuje netřídnicí učitel B1 než třídnicí učitel B2.

Tabulka 7.8.2.4.2. Třídnicví učitele a jeho vliv na hodnocení oboustranné interakce (v oblastech mimoškolní témata a nápomocnost) – negativní oboustranný vztah

třída 4. A ze školy B (G)								
Třídni/netřídni učitel	Třídni učitel				Netřídni učitel			
Kód učitele	B2				B1			
Žákovské/učitelské reflexe/sebereflexe (uvedeno dle názvů dotazníků)	Ž-R	U-S	U-R	Ž-S	Ž-R	U-S	U-R	Ž-S
Sledované oblasti								
Mimoškolní témata (otázky č. 9)	zřídka	nikdy	často	zřídka	občas	občas	občas	zřídka
Nápomocnost (otázky č. 14)	často	často	často	zřídka	občas	vždy	občas	zřídka

Vliv třídnicví na utváření negativních vztahů mezi třídni učitelem a „jeho“ žáky nacházíme pouze na škole C (ZŠ):

- u třídy 6. B mezi třídni učitelem C1 a netřídni učitelem C2 (ZŠ);
- u třídy 9. A mezi třídni učitelem C2 a netřídni učitelem C1 (ZŠ).

Z analyzovaných dat lze konstatovat, že na **gymnáziu i základní škole** se objevují negativní vztahy mezi třídni učiteli a „jejich“ žáky.

7.8.2.6.3 Třídnicví učitele a jeho vliv na hodnocení oboustranné interakce (v oblastech mimoškolní témata a nápomocnost) – shrnutí

Z výše uvedených dat (kap. 7.8.2.4.1, kap. 7.8.2.4.2) je zřejmé, že třídnicví učitele ovlivňuje oboustrannou interakci mezi učitelem a žákem. Vliv třídnicví na interakci se objevuje ve dvou podobách – vytváří „pozitivní“, či „negativní“ vztahy. Pozitivní vztah představuje skutečnost, když žáci mluví o mimoškolních tématech více s třídni učitelem a zároveň se na něho obrací více se žádostmi o radu či pomoc ve srovnání s netřídni učitelem, taktéž to hodnotí i sám třídni učitel. Rovněž třídni učitel více mluví o mimoškolních tématech se žáky ze „své“ třídy a vůči nim se více vymezuje jako jejich rádce a pomocník, zároveň ho tímto způsobem vnímají žáci z „jeho“ třídy. V opačném případě se projevuje negativní vztah. Oba dva typy vztahů nacházíme na gymnáziu i základní škole. Obecně lze říci, že třídni učitelé bývají ve vztahu k žákům přijímáni kladně, nebo záporně. Tak či onak se to projevuje u obou aktérů ve způsobu chování k tomu druhému. Totéž můžeme konstatovat o vztahu žáků s netřídni učiteli.

7.8.2.7 Komentáře ke specifickým výsledkům

Pro vyhodnocení specifických výsledků, které vznikly na základě porovnání jednotlivých variant dotazníků mezi konkrétním učitelem a žáky konkrétní třídy, se vytvořilo šest kategorií dílčích výsledků. Každá kategorie zároveň obsahuje pro vyhodnocení svá vlastní kritéria (jsou uváděny u jednotlivých kategorií). Nyní představíme všechny kategorie v kontextu dosud zaznamenaných odborných teorií, které se vztahují ke sledovaným interakcím.

První kategorie zahrnuje **shodné a rozdílné vzájemné vnímání** mezi konkrétním učitelem a žáky konkrétní třídy (porovnání údajů z dotazníků Ž-R a U-S, dotazníků U-R a Ž-S). Ke stanovení shodného typu vnímání stačilo, jestliže se shodovaly odpovědi od konkrétního učitele a žáků konkrétní třídy alespoň v osmi sledovaných oblastech v jedné rovině párových dotazníků, tj. v rovině reflexe žáků a sebereflexe učitelů nebo v rovině reflexe učitelů a sebereflexe žáků. Shodné vzájemné vnímání představuje skutečnost, že žáci konkrétní třídy a konkrétní učitel učící v dané třídě se navzájem vnímají značně stejně. Navzájem znají své chování a projevy svých „povah“ (u žáků se jedná o „povahu“ vztahující se k celé třídě, u učitele vztahující se k jeho osobě jako učitele) ve vzájemné interakci. Naproti tomu rozdílné vzájemné vnímání se vymezuje zcela opačně. Oba typy vzájemného vnímání se vyskytují na gymnáziu i základní škole. Ani u jednoho typu vnímání jsme nezkoumali, co je příčinou těchto forem vnímání, což však dává podnět k dalšímu výzkumnému bádání v této oblasti. Autorka práce se při analyzování této kategorie neopírá o odbornou teorii, neboť k dané problematice se žádná nevztahuje. V tomto ohledu můžeme říci, že poukazuje na relativně nový pohled na interakci učitele a žáka, z pohledu jejich vzájemného vnímání.

Druhá kategorie představuje **shodné a rozdílné žákovské reflexe konkrétních učitelů** (žáci hodnotí chování učitelů, dotazník Ž-R). Stanovená kategorie spočívá v tom, že chování jednoho učitele je popisováno žáky ze dvou různých konkrétních tříd shodně (učitelé se chovají stejně), nebo rozdílně (učitelé se chovají odlišně). Aby se určila shoda, musely se shodovat odpovědi žáků z různých tříd aspoň v osmi sledovaných oblastech, jinak se identifikovala rozdílnost. Chová-li se učitel stejně v různých konkrétních třídách, tak se potvrzuje platnost Laškova (in Průcha, 2002a) mínění o faktu, že učitelé si utváří jednotný styl chování, který uplatňují ve všech třídách, v nichž učí. Toto mínění se zároveň i vyvrací, neboť se u chování učitelů objevil opak, tzn., že se chovají rozdílně v různých třídách. Obě kategorie se vyskytují na gymnáziu i základní škole.

Třetí kategorie prezentuje **shodné a rozdílné učitelské reflexe žáků konkrétních tříd** (učitel hodnotí chování žáků, dotazník U-R). Tato kategorie se vyhodnotila, když jeden učitel popisoval žáky dvou různých tříd shodně (žáci se chovají stejně při výuce), nebo rozdílně (žáci se chovají odlišně při výuce). Pro určení shody stačilo, když se odpovědi učitelů shodovaly v osmi sledovaných oblastech v rámci popisu chování žáků z odlišných tříd, jinak se klasifikovala rozdílnost. Popisoval-li učitel žáky různorodě, tak se tím potvrdil Fontanův (2014) názor, že každá třída si utváří svoji zvláštní „povahu“, jíž se odlišuje od ostatních tříd. Ovšem identifikoval se i opak, tj. shodné chování žáků z několika tříd, o kterém odborné publikace nepojednávají. Na gymnáziu se objevují pouze shodné učitelské reflexe, na základní škole oba typy učitelské reflexe. Důvodem této situace může být ten, že všichni žáci na gymnáziu jsou obecně vnímáni jako schopnější a úspěšnější ve studiu, kdežto na základní škole jsou kromě schopných žáků i méně schopní žáci (např. neprojevují zájem o studium, svým chováním narušují průběh výuky).

Čtvrtá kategorie zahrnuje **shodné a rozdílné učitelské sebereflexe** (učitel hodnotí své chování, dotazník U-S). Ohlédneme-li se zpátky na část (viz výše, druhá kategorie), kde žáci popisují chování učitele shodně nebo rozdílně, je zcela logické, že i sami učitelé by měli své chování popisovat shodně (chovají se stejně v různých třídách), nebo rozdílně (chovají se odlišně v různých třídách). Samozřejmě jsme tuto skutečnost vyhodnotili. Shoda nastala, když byly odpovědi učitelů při popisu svého chování u žáků různých tříd stejné minimálně v osmi sledovaných oblastech, jinak se kategorizovala rozdílnost. Avšak ukázalo se velmi zajímavé početní zastoupení při vyhodnocování. Většina učitelů ze základní školy a všichni učitelé z gymnázia popisovali své chování stejně v různých třídách, čímž se potvrzuje Laškova (in Průcha, 2002a) teze o jednotném způsobu chování učitelů v různých třídách.

Pouze u jednoho učitele ze základní školy jsme však zaznamenali odlišné chování v různých třídách. Avšak v návaznosti na fakt, že všichni žáci v korektních třídách popisují své chování odlišně u konkrétních učitelů (viz níže, pátá kategorie), očekávalo by se, že i učitelé budou své chování popisovat různorodě. Každá třída je zřejmě jiná, a proto by měla u učitelů vyvolávat i jiné chování, avšak ve výzkumu se to projevilo pouze u jednoho učitele. Na základě získaných dat docházíme ke stanovisku, že většina učitelů se zřejmě dostatečně nezamýšlela nad vyplněním dotazníků a tzv. „to odflákli“, tudíž jejich odpovědi nejsou dostatečně věrohodné. Nás to vede k uvažování nad tím, že k získání dat od učitelů měl být zvolen jiný, spolehlivější, výzkumný nástroj, např. rozhovor.

Pátou kategorií představují **rozdílné žákovské sebereflexe** (žáci hodnotí své chování, dotazník Ž-S). Zde můžeme navázat, že na shodné a rozdílné reflexe učitelů vztahující se k popisu chování žáků (viz výše, třetí kategorie), které ukazují, že učitelé vnímají chování žáků dvěma způsoby – shodně (popisují shodně chování žáků z různých tříd) a rozdílně (popisují rozdílně chování žáků z různých tříd) – ale samotní žáci nikoli. Všichni žáci z konkrétních tříd, z gymnázia i základní školy, jednoznačně popisují své chování u různých konkrétních učitelů značně různorodě. Pro určení rozdílnosti bylo rozhodující, když se jejich žákovské odpovědi neshodovaly aspoň v osmi sledovaných oblastech při popisu svého chování u různých učitelů. Skutečnost, že se žáci konkrétních tříd vnímají odlišně u více učitelů, se shoduje s Fontanou (2014), který tvrdí, že každá třída má svoji osobitou „povahu“, kterou se odlišuje od ostatních tříd. Je však zajímavé, proč si tohoto faktu nejsou vědomi samotní učitelé, vždyť v každé třídě se nachází charakterově značně odlišní žáci. Jistě by bylo velmi zajímavé, kdyby se u učitelů realizoval výzkum výhradně zaměřený např. na to, jak vnímají žáky v jednotlivých třídách, nebo jakým způsobem v nich kategorizují žáky. Nicméně z našeho výzkumu vyplývá, že každá třída je značně osobitá, což vede k předpokladu, že učitelé by měli své chování popisovat též odlišně v rámci konkrétních tříd, v nichž učí. Výsledky však toto zjištění ukázaly jen u jednoho učitele (viz výše, čtvrtá kategorie), což opět vypovídá o nevěrohodnosti učitelských odpovědí v rámci jejich sebereflexe.

Šestou kategorií prezentuje **třídnictví učitele a jeho vliv na hodnocení oboustranné interakce (v oblastech mimoškolní témata a nápomocnost) – pozitivní a negativní oboustranný vztah**. V této kategorii jsme vycházeli z porovnávání všech odpovědí ze dvou párových dotazníků (tj. dotazníků Ž-R a U-S, dotazníků U-R a Ž-S) pouze ve dvou sledovaných oblastech, mimoškolní témata a nápomocnost, na základě srovnání interakce žáků konkrétní třídy s třídním a netřídním učitelem. Třídní učitel podle Čapka (2010) vystupuje jako ten, který má k žákům ve „své“ třídě vynaložit větší úsilí, za účelem poznat žáky, získat jejich důvěru a probouzet v nich v motivaci oproti netřídnímu učitel, který se nemusí chovat tímto způsobem. Zkrátka má mít třídní učitel se „svými“ žáky pozitivnější vztahy ve srovnání s netřídním učitelem. Tuto skutečnost náš výzkum potvrdil. Ukázal, že třídnictví učitele se podílí na tvorbě vzájemných pozitivních vztahů (třídní učitel mluví se žáky více o mimoškolních tématech než netřídní učitel, zároveň se na něho žáci s těmito tématy obracují více než na netřídního učitele; třídní učitel se více vymezuje jako nápomocný ve „své“ třídě a v tomto směru ho vnímají i sami žáci, zároveň se na něho více obrací se žádostmi o radu či pomoc než na netřídního učitel). Naproti tomu výzkum předložil i opak – třídnictví učitele ovlivňuje i negativní vztahy mezi učiteli a žáky (třídní učitel mluví se žáky málo o mimoškolních tématech a žáci mluví více o těchto tématech s netřídním učitelem; žáci vnímají třídního učitele méně jako rádce a pomocníka ve srovnání s netřídním, na kterého se i častěji obrací s žádostí o radu či pomoc).

7.8.3 Další výsledky

Kapitola Další výsledky v rámci výzkumu zahrnuje analýzu žákovských a učitelských odpovědí. Značné početní zastoupení účastníků (učitelů i žáků) ve výzkumném souboru nám umožňuje analyzovat jejich odpovědi z jednotlivých typů dotazníků vzájemným porovnáním z různých hledisek. Zde však získané odpovědi od účastníků analyzujeme jen **souhrnně**, nerozdělujeme je dle typu škol.

Učitelské odpovědi z dotazníků U-R a U-S členíme pouze podle **pohlaví** (kap. 7.8.3.1), tedy z hlediska toho, jaké odpovědi volili muži-učitelé a ženy-učitelky. Vzhledem k nízkému počtu účastníků z řad učitelů (N = 16) ve výzkumném souboru neuvádíme další analýzy jejich odpovědí. Naproti tomu **žákovské odpovědi** z dotazníků Ž-R a Ž-S vzhledem k vysokému počtu účastníků ve výzkumném souboru (N = 224) dělíme podle:

- **pohlaví**, tj. jak odpovídali chlapci a dívky (kap. 7.8.3.2.1);
- **tříd**, které žáci navštěvovali v době průběhu výzkumu (kap. 7.8.3.2.2).

Všechny odpovědi prezentujeme prostřednictvím uvedené **nejčtenější odpovědi** v kontextu **počtu učitelů/žáků**, který vyjadřujeme i **relativní četností**. Dále je označujeme buď **zelenou barvou**, která značí stejné odpovědi, nebo **červenou barvou**, která značí rozdílné odpovědi, v rámci stanovených kategorií (z hlediska pohlaví a tříd) pro lepší přehlednost a čitelnost tabulek. Rovněž v každé podkapitole u učitelských i žákovských odpovědí rozdělujeme jejich odpovědi z pohledu **reflexe** a **sebereflexe**.

7.8.3.1 Analýza odpovědí z učitelských reflexí a sebereflexí

Při analyzování učitelských odpovědí vycházíme z celkového počtu vyplněných dotazníků od učitelů zapojených do výzkumu v kontextu párování s konkrétními třídami. Výzkumu se zúčastnilo 16 pedagogů, z toho 5 mužů a 11 žen, a souhrnně vyplnili 30 dotazníků od každého typu jim určených, tj.:

- **muži-učitelé** 11 dotazníků U-R a dotazníků U-S;
- **ženy-učitelky** 19 dotazníků U-R a dotazníků U-S.

Tyto uvedené číselné údaje vytváří základ pro analýzu učitelských odpovědí.

7.8.3.1.1 Analýza učitelských reflexí podle pohlaví

Data, v jejichž rámci učitelé charakterizovali chování žáků v konkrétních třídách vždy v návaznosti na svou osobu jako učitele, jsme získali z **dotazníku U-R**. Jejich nejčtenější odpovědi členěných podle pohlaví učitelů prezentujeme v tab. 7.8.3.1.1.

Učitelé a učitelky popisují své žáky **shodně** ve sledované oblasti impertinence, reakce na vtipnou příhodu, sebeironie, interakce v hodině, mimoškolní témata, spravedlivost, organizační kompetence, nápomocnost a způsobilost. **Diskrepance** nacházíme pouze ve sledované oblasti spisovnost (podle učitelek mluví žáci více spisovně než dle učitelů), vulgarismy (žáci se vyjadřují více vulgárně u učitelů než u učitelek), reakce na vtip (žáci se smějí více vtipům a poznámkám od učitelek než od učitelů), reakce na omyl (žáci se smějí více učitelům, když omylem spletou slova, než učitelkám), osobní preference (jen učitelé přiznávají, že žáky ovlivňuje ve výuce to, jestli je mají v oblibě, či nikoli), realizace vztahu (podle učitelů si žáci ve vztahu k nim vůbec neprojevují nebo si od nich udržují zřetelný odstup, podle učitelek jsou jim žáci ochotni nezištně pomoci). Shodnost

ve zvolených odpovědích (v 9 sledovaných oblastech) napříč rozdílností (v 6 sledovaných oblastech) v rámci sledovaných oblastech značně převažuje, tudíž můžeme říci, že učitelé vnímají žáky relativně stejně bez ohledu na pohlaví.

Tabulka 7.8.3.1.1: Analýza učitelských reflexí podle pohlaví

Sledované oblasti	Pohlaví	
	Muži	Ženy
	Otázka sledované oblasti	Nejčtenější varianta / Počet učitelů / Relativní četnost (%)
Spisovnost	Mluví podle učitelů/učitelek žáci v hodinách spisovně?	zřídka/5/45 / občas/8/52
Vulgarismy	Stane se podle učitelů/učitelek, že od žáků zazní při vyučování sprosté slovo?	zřídka/4/36; často/4/36 / zřídka/9/47
Impertinence	Stane se, že učitelé/učitelky zaslechnou při vyučování na svoji "adresu" od žáků nepřiměřenou nadávku (např. blbec, kráva, debil)?	nikdy/8/73 / nikdy/13/68
Reakce na vtíp	Smějí se žáci učitelovým/učitelčiným vtipům a poznámkám?	občas/6/55 / často/9/47
Reakce na omyl	Smějí se žáci podle učitelů/učitelek, když omylem spletou slova?	občas/4/36 / zřídka/12/63
Reakce na vtipnou příhodu	Smějí se žáci, když při výuce učitelé/učitelky zmíní nějakou příhodu ze svého života?	občas/6/55 / občas/6/32
Sebeironie	Dělají si podle učitelů/učitelek žáci někdy legraci sami ze sebe?	občas/7/64 / občas/9/47
Interakce v hodině	Jak učitel/učitelky popisují žáky?	spolupracující s učitelem/7/39 / spolupracující s učitelem/13/38;
Mimoškolní témata	Mluví s učiteli/učitelkami žáci i o tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělají ve volném čase)?	občas/6/55 / občas/10/53
Osobní preference	Mají-li učitelé/učitelky v oblibě některého žáka, ovlivňuje to podle nich jeho chování ve výuce?	nikdy/4/36; zřídka/4/36 / nikdy/8/42
Realizace vztahu	Jak se k učitelům/učitelkám obvykle chovají žáci?	jsou ochotní učitelům nezištně pomoci/4/25; ve vztahu se skoro neprojeví/4/25; udržují si zřetelný odstup/4/25 / jsou ochotní žákům nezištně pomoci/16/48
Spravedlivost	Vnímají učitelé/učitelky žáky jako (k sobě) spravedlivé?	často/5/45 / často/12/63

Organizační kompetence	Vnímají učitelé/učitelky žáky obecně jako schopné a samostatné?	často/6/55	často/9/47
Nápomocnost	Obrací se na učitele/učitelky žáci s žádostí o radu a pomoc?	občas/5/45	občas/10/53
Způsobilost	Usilují žáci o to, aby dosahovali co nejlepších výsledků?	často/7/64	často/11/58

7.8.3.1.2 Analýza učitelských sebereflexí podle pohlaví

Informace o tom, jak učitelé vnímají své chování ve vyučovacích hodinách, poskytl **dotazník U-S**. Jejich nejčtenější odpovědi z tohoto typu dotazníku analyzujeme na základě rozdělení dle pohlaví učitelů v tab. 7.8.3.1.2.

Učitelé a učitelky popisují své chování **shodně** ve sledované oblasti spisovnost, impertinence, reakce na vtíp, realizace vztahu, spravedlivost, organizační kompetence a způsobilost. **Odlišně** sebe vnímají ve sledované oblasti vulgarismy (učitelé jsou před žáky vulgárnější než učitelky), reakce na omyl (jestliže žáci spletou omylem slova, tak se smějí více učitelé než učitelky), reakce na vtípnou příhodu (více se smějí žákům učitelé než učitelky, když žáci vypráví příhody ze svého života), sebeironie (učitelé si dělají častěji legraci sami ze sebe než učitelky), interakce v hodině (učitelé se popisují jako pedagogové, co podporují spolupráci ve třídě, zatímco učitelky jako přísné a odměřené), mimoškolní témata (učitelé mluví více se žáky o tématech netýkající se výuky než učitelky), osobní preference (učitelky se nikdy nechovají k žákům dle oblíbenosti, zatímco učitelé se zřídka tímto způsobem chovají) a nápomocnost (učitelky se ve vztahu k žákům vymezují více jako rádcí a pomocníci než učitelé). Předložená data ukazují, že pohlaví učitelů jistým způsobem ovlivňuje to, jak sami sebe popisují, což dokazuje převaha odlišností (v 8 sledovaných oblastech) nad shodnostmi (v 7 sledovaných oblastech) ve sledovaných oblastech.

Tabulka 7.8.3.1.2: Analýza učitelských sebereflexí podle pohlaví

Sledované oblasti	Pohlaví		
	Muži	Ženy	
Spisovnost	Mluví učitelé/učitelky se žáky v hodinách spisovně?	často/10/91	často/9/47
Vulgarismy	Stane se, že řeknou učitelé/učitelky před žáky při vyučování sprosté slovo?	zřídka/5/45; nikdy/5/45	nikdy/14/74
Impertinence	Stane se, že při vyučování učitelé/učitelky nazvou (nikoliv jen "v duchu") některého žáka nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?	nikdy/8/73	nikdy/15/79

Reakce na vtip	Smějí se učitelé/učitelky hláškám žáků?	občas/5/45	občas/11/58
Reakce na omyl	Smějí se učitelé/učitelky, když žáci omylem spletou slova?	občas/4/36; nikdy/4/36	zřídka/12/63
Reakce na vtípnou příhodu	Smějí se učitelé/učitelky žákům, když při výuce zmíní nějakou příhodu ze svého života?	občas/6/55	nikdy/6/32
Sebeironie	Dělají si někdy učitelé/učitelky před žáky legraci sám/sama ze sebe?	často/5/345; občas/5/45	občas/12/63
Interakce v hodině	Jak učitele/učitelky podle jejich názoru popisují žáci jako pana učitele?	podporující spolupráci ve třídě/8/50	přísné a doměřené/10/34
Mimoškolní témata	Mluví učitelé/učitelky se žáky i o tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co děláte ve volném čase)?	občas/7/64	zřídka/7/37
Osobní preference	Chovají se učitelé/učitelky ve výuce jinak k oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům?	zřídka/5/45	nikdy/14/74
Realizace vztahu	Jak se učitelé/učitelky obvykle chovají k žákům?	jsou ochotní žákům nezištně pomoci/8/53	jsou ochotné žákům nezištně pomoci/17/57
Spravedlivost	Vnímají se učitelé/učitelky obecně jako spravedliví učitelé?	často/10/91	často/14/74
Organizační kompetence	Vnímají se učitelé/učitelky obecně jako dobří organizátoři, kteří řídí a plánují vyučovací hodiny?	často/7/64	často/10/53
Nápomocnost	Vnímají se učitelé/učitelky ve vztahu k žákům jako jejich rádcí a pomocníci?	často/8/73	často/6/32; občas/6/32
Způsobilst	Vnímají žáci učitele/učitelky jako odborníky na dané předměty?	často/6/55	často/9/47

7.8.3.1.3 Analýza učitelských reflexí a sebereflexí podle pohlaví – shrnutí

Z uvedených dat vztahující se k učitelským odpovědím (kap. 7.8.3.1.1, kap. 7.8.3.1.2) vyplývá, že mezi tím, jak odpovídali muži-učitelé a ženy-učitelky nacházíme zejména shody v jejich odpovědích v rámci reflexe, i přes jisté zaznamenané rozdílnosti. Shodují

se např. ohledně toho, že žáci „nikdy“ nenazvou učitele nepřiměřenou nadávkou, „občas“ si dělají legraci sami ze sebe, „často“ se považují za schopné a samostatné žáky či „často“ usilují o to, aby dosahovali co nejlepších výsledků. Naopak rozdílnosti se projevují např. v tom, že se žáci vyjadřují vulgárně více u mužů-učitelů, více se smějí muži-učitelé než ženy-učitelky, spleťou-li žáci omylem slova ve své řeči.

Naopak značné rozdílnosti v odpovědích dělených dle pohlaví převažují v učitelských sebereflexích, i když se zaznamenaly určité shodnosti. Kupříkladu muži-učitelé jsou vulgárnější než ženy-učitelky, muži-učitelé se „zřídka“ chovají k žákům dle oblíbenosti, ale ženy-učitelky nikoli, ženy učitelky se více vymezují ve vztahu k žákům jako jejich rádci a pomocníci než muži-učitelé. Naproti tomu se shodují učitelé obou pohlaví např. v rámci toho, že oba mluví „často“ spisovně, „nikdy“ nemluví vulgárně během výuky, „občas“ se smějí žakovským hláškám či jsou „ochotní žákům nezištně pomoci“.

7.8.3.2 Analýza odpovědí z žakovských reflexí a sebereflexí

7.8.3.2.1 Analýza žakovských reflexí a sebereflexí podle pohlaví

Ke zjištění početního zastoupení žáků a žaček byla ve všech dotaznících pro žáky vytvořena otázka č. 16 („Jsi kluk, nebo holka?“), která nám umožnila získat údaj ohledně toho, zda daný dotazník vyplňoval chlapec, nebo dívka. Tím, že žáci odpovídali na otázky z dotazníků Ž-R a Ž-S vždy pospolu, tak se shodovaly počty chlapců a dívek v odevzdaných a vyplněných dotaznících. Celkově:

- 207 chlapců vyplnilo dotazník Ž-R a dotazník Ž-S;
- 292 dívek vyplnilo dotazník Ž-R a dotazník Ž-S.

Uvedené číselné údaje se staly základem pro analyzování žakovských odpovědí.

7.8.3.2.1.1 Analýza žakovských reflexí podle pohlaví

Informace o tom, jak žáci popisují chování učitelů během vyučování, nám podává **dotazník Ž-R**. Jejich nejčtenější odpovědi analyzujeme v tab. 7.8.3.2.1.1 dle toho, jak odpovídali chlapci a dívky.

Chlapci a dívky charakterizují učitele **shodně** ve sledované oblasti spisovnost, vulgarismy, impertinence, reakce na vtip, reakce na omyl, reakce na vtipnou příhodu, interakce v hodině, osobní preference, realizace vztahu, spravedlivost, organizační kompetence a způsobnost, zatímco **rozdílně** v oblastech sebeironie (dle dívek si učitelé „občas“ dělají legraci sami ze sebe, dle chlapců „nikdy“), mimoškolní témata (dle dívek mluví učitelé „občas“ o mimoškolních tématech, dle chlapců pouze „zřídka“) a nápomocnost (chlapci vnímají učitele jako rádce a pomocníky „často“, dívky „občas“). Lze konstatovat, že žáci vnímají své učitele poměrně stejně (ve 12 sledovaných oblastech), aniž by se nijak výrazně v hodnocení učitelů projevovalo chlapecké, či dívčí pohlaví.

Tabulka 7.8.3.2.1.1: Analýza žakovských reflexí podle pohlaví

	Pohlaví	Chlapci	Dívky
Sledované oblasti	Otázka sledované oblasti	Nejčtenější varianta / Počet žáků / Relativní četnost (%)	
Spisovnost	Mluví učitelé v hodinách spisovně?	často/60/29	často/91/31

Vulgarismy	Stává se, že učitelé řeknou sprosté slova při vyučování?	nikdy/93/45	nikdy132/45
Impertinence	Stává se, že při vyučování učitelé nazvou některého žáka nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?	nikdy/114/55	nikdy/171/59
Reakce na vtip	Smějí se učitelé hláškám, které od žáků v hodinách zaznívají?	občas/64/31	občas/101/35
Reakce na omyl	Smějí se učitelé žákům, když omylem spletou slova?	nikdy/86/42	nikdy/115/39
Reakce na vtipnou příhodu	Smějí se učitelé, když při výuce žáci zmíní nějaké příhody ze svého života?	občas/73/35	občas/103/35
Sebeironie	Dělají si někdy učitelé legraci sami ze sebe?	nikdy/67/32	občas/90/31
Interakce v hodině	Jak žáci popisují učitele?	kreativní, se smyslem pro humo119/34	kreativní, se smyslem pro humor/162/30
Mimoškolní témata	Mluví učitelé se žáky i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělají ve volném čase)?	zřídka/70/34	občas/99/34
Osobní preference	Chovají se učitelé ve výuce jinak k oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům?	nikdy/77/37	nikdy/115/39
Realizace vztahu	Jak se učitelé obvykle chovají k žákům?	jsou ochotní nezištně pomoci/108/40	jsou ochotní nezištně pomoci/176/42
Spravedlivost	Vnímají žáci učitele jako spravedliví?	vždy/71/34	vždy/97/33
Organizační kompetence	Vnímají žáci učitele jako dobré organizátory, kteří řídí a plánují vyučovací hodiny?	často/63/30	často/86/29
Nápomocnost	Vnímají žáci učitele jako rádce a pomocníky?	často/63/30	občas/93/32
Způsobilsto	Vnímají žáci učitele jako odborníky na dané předměty?	vždy/102/49	vždy/129/44

7.8.3.2.1.2 Analýza žákovských sebereflexí podle pohlaví

Sebereflexi žáků, tj. jak žáci popisují své chování při výuce u učitelů, předkládá **dotazník Ž-S**. Jejich nejčtenější odpovědi dělené dle pohlaví předkládá tab. 7.8.3.2.1.2.

Chlapci a dívky se v rámci sebereflexe **shodně** popisují ve sledované oblasti spisovnost, impertinence, reakce na vtip, reakce na omyl, reakce na vtipnou příhodu, sebeironie, interakce v hodině, mimoškolní témata, osobní preference, realizace vztahu, spravedlivost, organizační kompetence, nápomocnost a způsobilsto. **Rozdílně** sebe charakterizují pouze v oblasti vulgarismy (chlapci připouští, že před učiteli „zřídka“ říkají při vyučování sprostá slova, dívka „nikdy“), reakce na vtipnou příhodu (příhodám, které učitel zmíní ze svého života při výuce, se smějí více dívky než chlapci) a osobní preference (k učitelům se více chovají jinak dívky než chlapci podle toho, zda je má v oblibě, či nikoli). Shodnost

ve zvolených odpovědích převládá (ve 12 sledovaných oblastech), a tak lze konstatovat, že chlapci a dívky se při popisu sebe samých výrazně neodlišují, naopak se chovají poměrně stejně.

Tabulka 7.8.3.2.1.2: Analýza žákovských sebereflexí podle pohlaví

Sledované oblasti	Otázka sledované oblasti	Pohlaví	
		Chlapci	Dívky
		Nejčtenější varianta / Počet žáků / Relativní četnost (%)	
Spisovnost	Mluví žáci spisovně v hodinách?	občas/59/29	občas/79/27
Vulgarismy	Stává se, že při vyučování řeknou žáci před učiteli sprosté slovo?	zřídka/75/36	nikdy/111/38
Impertinence	Stává se, že žáci při vyučování nazvou učitele nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?	nikdy/112/54	nikdy/169/58
Reakce na vtip	Smějí se žáci vtipům a poznámkám, které zaznívají od učitelů?	občas/65/31	občas/98/34
Reakce na omyl	Smějí se žáci učitelům, když omylem spletou slova?	zřídka/78/38	zřídka/113/39
Reakce na vtipnou příhodu	Smějí se žáci, když učitelé při výuce zmíní nějakou příhodu ze svého života?	zřídka/58/28; občas/58/28	občas/93/32
Sebeironie	Dělají si žáci legraci sami ze sebe?	občas/75/36	občas/102/35
Interakce v hodině	Jak žáci popisují sami sebe?	spolupracující s učitelem/99/30	spolupracující s učitelem/136/27
Mimoškolní témata	Mluví žáci s učiteli i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co děláš ve volném čase)?	zřídka/70/34	zřídka/111/38
Osobní preference	Chovají se žáci ve výuce jinak u učitelů, kteří je mají v oblibě, a jinak u učitelů, kteří je v oblibě nemají?	zřídka/46/22; občas/46/22	občas/74/25
Realizace vztahu	Jak se žáci obvykle chovají k učitelům?	jsou ochotní učitelům nezištně pomoci/77/29	jsou ochotní učitelům nezištně pomoci/110/27
Spravedlivost	Jsou žáci při hodnocení učitelů spravedliví?	často/74/34	často/116/40
Organizační kompetence	Vnímají žáci sebe jako schopné a samostatné žáky?	občas/71/34	občas/105/36
Nápomocnost	Obrací se žáci na učitele s žádostí o radu a pomoc?	občas/65/31	občas/95/33
Způsobilost	Usilují žáci o to, aby vždy dosahovali co nejlepších výsledků?	vždy/82/40	vždy/115/39

7.8.3.2.1.3 Analýza žákovských reflexí a sebereflexí podle pohlaví – shrnutí

Na základě výše uvedených faktů (kap. 7.8.3.2.1.1, kap. 7.8.3.2.1.2) o žákovských reflexích a sebereflexích podle pohlaví zjišťujeme, že nejsou výrazné rozdíly mezi tím, jak odpovídali chlapci a dívky. U obou pohlaví v rámci reflexe konstatujeme, že učitele vnímají relativně shodně, i přes určité nesoulady mezi nimi – učitelé dle dívek mluví se žáky o mimoškolních tématech „občas“, dle chlapců „zřídka“; dle dívek mluví učitelé „občas“ o mimoškolních tématech během výuky, dle chlapců pouze „zřídka“, dle chlapců „zřídka“; chlapci vnímají učitele jako rádce a pomocníky „často“, ale dívky jen „občas“. Avšak tyto rozpory v kontextu všech sledovaných oblastí nijak nepřevažují, a tak můžeme říci, že žáci i žačky popisují učitele poměrně shodně.

Zejména shodnost nalézáme u sebereflexe žáků a žaček, ani jedno pohlaví se zřetelně nevymezuje vůči druhému. Jen zaznamenáváme jistý rozpor ohledně toho, že chlapci jsou vulgárnější před učiteli než dívky, dívky se smějí více učitelům, když při výuce sdělují nějakou příhodu ze svého života a k učitelům se i více chovají podle toho, zda je mají v oblibě, či nikoli, než chlapci.

7.8.3.2.2 Analýza žákovských reflexí a sebereflexí podle tříd

Nejčtenější odpovědi žáků dále analyzujeme i podle třídy, kterou navštěvovali v době průběhu výzkumu. Abychom se dozvěděli, jakou třídu žák navštěvuje, byla zřízena v dotaznících kolonka na vepisování tohoto údaje, což jsme už v práci zmiňovali.

V tab. 7.8.3.2.2 podáváme přehled o počtu žáků, kteří vyplňovali dotazníky Ž-R a Ž-S na konkrétní učitele, doplněné i celkovým počtem žáků z daného ročníku. Vzhledem k tomu, že se ve výzkumu objevují dva typy škol – gymnázium a základní škola – a každý typ školy má své označení pro třídy (ZŠ označení „třída“, G latinské názvy tříd), tak jsme se rozhodli pro potřeby práce tyto třídy sjednotit. Propojujeme tedy žáky 7. třídy se sekundou, 8. třídy s tercií a 9. třídy s kvartou, neboť věková kategorie žáků v daných ročnících je „přibližně“ stejná. Z takto propojených tříd vznikly souhrnné počty žáků z určitého ročníku, z nichž se vycházelo při analýze odpovědí

Tabulka 7.8.3.2.2: Počet žáků v daných ročnících v rámci párování s konkrétními učiteli

Třída		6.	7./sekunda	8./tercie	9./kvarta
Kód školy	Kód učitele				
A	A1	-	14	19	-
	A2	-	14	19	-
B	B1	-	26	-	24
	B2	-	-	-	24
	B3	-	26	-	-
C	C1	18	-	-	13
	C2	18	-	-	13
D	D1	8	-	-	18
	D2	8	-	-	15
	D3	-	-	-	17
	D4	-	11	14	-
	D5	-	13	11	-

E¹²	E1	-	25	31	-
	E2	-	-	16	-
	E3	-	-	30	-
	E4	-	24	30	-
Celkem	-	52	153	170	124

Z tab. 7.8.3.2 zjišťujeme, že nejvíce žáků v době průběhu výzkumu navštěvovalo 8. ročník, následně 7. a 9. ročník, nejméně 6. ročník.

7.8.3.2.1 Analýza žakovských reflexí podle tříd

Dotazníkem Ž-R jsme získávali různé popisy chování učitelů od žáků z různých tříd. Nejčtenější položky, které žáci volili, analyzujeme podle tříd, uvádí tab. 7.8.3.2.2.1.

Žáci z jednotlivých tříd se **shodují** ve sledované oblasti impertinence, osobní preference, realizace vztahu a způsobilost, v ostatních sledovaných oblastech se **rozcházejí** – spisovnost, vulgarismy, reakce na vtip, reakce na omyl, reakce na vtipnou příhodu, sebeironie, interakce v hodině, mimoškolní témata, spravedlivost, organizační kompetence a nápomocnost. Ačkoliv zde uvádíme slovo, že se „rozcházejí“, tak ho nelze chápat zcela doslovně. Odpovědi žáků jsou rozdílné, avšak nijak zásadně, naopak mnohdy se jedná pouze o změnu intervalu, které se nacházely v těsné blízkosti vedle sebe v rámci intervalové škály „vždy/často/občas/zřídka/nikdy“. To můžeme nacházet např. ve sledované oblasti vulgarismy (pouze žáci 8. třídy zaznamenávají, že při výuce učitelé „zřídka“ pronesou sprosté slovo, ostatní třídy „nikdy“), spravedlivost (jen žáci 7. třídy považují „často“ učitele za spravedlivé, jinak jsou dle žáků z jiných tříd „vždy“ spravedliví), nápomocnost (žáci 6. a 7. třídy vnímají učitele jako rádce a pomocníky „občas“, žáci vyšších ročníků „často“).

V rozporných sledovaných oblastech, kde mají žáci různých ročníků odlišné názory na učitele, lze vysledovat, že značné rozdíly nacházíme ve vnímání žáků **6. a 9. třídy** oproti žákům ze **7. a 8. třídy**. Tyto rozdílnosti se objevují ve sledované oblasti spisovnost (žáci z 6. a 9. třídy hodnotí mluvu učitelů jako „vždy“ spisovnou, zatímco žáci ze 7. a 8. třídy jako „často“ spisovnou), sebeironie (žáci z 6. a 9. třídy se domnívají, že učitelé si „nikdy“ nedělají legraci sami ze sebe, kdežto žáci 7. a 8. třídy „občas“), mimoškolní témata (podle žáků z 6. a 9. třídy mluví učitelé s nimi „zřídka“ při výuce o mimoškolních tématech než se žáky ze 7. a 8. třídy, s nimiž dle nich mluví jen „občas“) a organizační kompetence (žáci z 6. a 9. třídy vnímají učitele „vždy“ jako dobré organizátory vyučovacích hodin, zatímco žáci ze 7. a 8. třídy jen „často“).

Analýza odpovědí ukázala i jistou „povahu tříd“. Žáci z **6. třídy** popisují učitele především jako spisovně mluvící bez vulgarismů v řeči, většinou bez projevu smíchu, podporující spolupráci ve třídě, ochotní žákům nezištně pomoci, spravedlivé, dobré organizátory, rádce a odborníky. U žáků ze **7., 8. a 9. třídy** však nacházíme shodu, neboť všichni žáci z těchto tříd vnímají mluvu učitelů jako často spisovnou bez vulgarismů, rovněž hodnotí učitele jako

¹² Na škole E se nachází dvě osmé třídy – 8. A a 8. B – avšak vzhledem k tomu, že se ve výzkumu nevyskytovaly jiné dubletní třídy, uvádíme ji jako jednu 8. třídu v odpovídajícím počtu žáků z obou tříd. V případě, že byla však zapojena při popisu konkrétního učitele pouze jedna třída, je uveden nižší počet žáků.

osoby, které se často smějí, zároveň jsou dle nich kreativní, se smyslem pro humor, ochotní žákům nezištně pomoci, spravedliví, dobří organizátoři, rádcové a odborníci.

Tabulka 7.8.3.2.2.1: Analýza žákovských reflexí podle tříd

	Třída	6.	7./sekunda	8./tercie	9./kvarta
Sledované oblasti	Otázka sledované oblasti	Nejčtenější varianta / Počet žáků / Relativní četnost (%)			
Spisovnost	Mluví učitelé v hodinách spisovně?	vždy/18/35	často/49/32	často/57/34	vždy/42/34
Vulgarismy	Stává se, že učitelé řeknou sprosté slova při vyučování?	nikdy/25/48	nikdy/82/54	zřídka/69/41	nikdy/66/53
Impertinence	Stává se, že při vyučování učitelé nazvou některého žáka nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?	nikdy/39/73	nikdy/104/68	nikdy/71/42	nikdy/72/58
Reakce na vtip	Smějí se učitelé hláškám, které od žáků v hodinách zaznívají?	nikdy/18/35	často/55/36	občas/54/32; často/54/32	občas/47/38
Reakce na omyl	Smějí se učitelé žákům, když omylem spletou slova?	nikdy/26/50	nikdy/71/46	zřídka/69/41	zřídka/45/36
Reakce na vtipnou příhodu	Smějí se učitelé, když při výuce žáci zmíní nějaké příhody ze svého života?	nikdy/23/44	občas/53/35	občas/64/38	občas/43/35
Sebeironie	Dělají si učitelé legraci sami ze sebe?	nikdy/27/52	občas/46/30	občas/62/36	nikdy/42/34
Interakce v hodině	Jak žáci popisují učitele?	podporující spolupráci ve třídě/29/31	kreativní, se smyslem pro humor/91/33	kreativní, se smyslem pro humor/91/29	kreativní, se smyslem pro humor/71/36
Mimoškolní témata	Mluví učitelé se žáky i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělají ve volném čase)?	zřídka/22/42	občas/58/38	občas/60/35	zřídka/43/35
Osobní preference	Chovají se učitelé ve výuce jinak k oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům?	nikdy/33/63	nikdy/55/36	nikdy/61/36	nikdy/46/35
Realizace vztahu	Jak se učitelé obvykle chovají k žákům?	jsou ochotní nezištně pomoci/24/35	jsou ochotní nezištně pomoci/90/43	jsou ochotní nezištně pomoci/97/37	jsou ochotní nezištně pomoci/70/46
Spravedlivost	Vnímají žáci učitele jako spravedliví?	vždy/21/40	často/57/37	vždy/49/29	vždy/43/35
Organizační kompetence	Vnímají žáci učitele jako dobré organizátory, kteří řídí a plánují vyučovací hodiny?	vždy/16/31	často/55/36	často/47/28	vždy/39/31
Nápomocnost	Vnímají žáci učitele jako rádce a pomocníky?	občas/14/27	občas/51/33	občas/46/27; často/46/27	často/37/30
Způsobilst	Vnímají žáci učitele jako odborníky na dané předměty?	vždy/25/48	vždy/71/46	vždy/67/39	vždy/68/55

7.8.3.2.2 Analýza žákovských sebereflexí podle tříd

Dotazník Ž-S ukazoval pohledy žáků z různých tříd na své chování při výuce různých učitelů. Jejich nejčtenější odpovědi členěné podle tříd prezentuje tab. 7.8.3.2.2.2.

Žáci ze všech ročníků se **shodují** v odpovědích ve sledované oblasti impertinence, mimoškolní témata a spravedlivost, jinak se značně **rozcházejí** – spisovnost, vulgarismy, reakce na vtip, reakce na omyl, reakce na tipnou příhodu, sebeironie, interakce v hodině, osobní preference, realizace vztahu, organizační kompetence, nápomocnost, způsobilost. Rozdílnosti jsou zde značné, kupříkladu v sledované oblasti reakce na vtipnou příhodu (jen žáci 6. třídy se „nikdy“ nesmějí učitelům, když zmiňují příhody ze svého života, žáci ostatních tříd se „občas“ smějí), sebeironie (pouze žáci 6. třídy si „nikdy“ nedělají legraci sami ze sebe, žáci z ostatních tříd si jí „občas“ dělají), osobní preference (žáci z 9. třídy se „často“ chovají k učitelům podle toho, zda je mají, či nemají v oblibě, žáci z 6. třídy „nikdy“, žáci ze 7. a 8. třídy „občas“).

U rozdílných sledovaných oblastí lze spatřit jisté paralely mezi žáky ze **6. a 7. třídy** s žáky z **8. a 9. třídy**, což nacházíme ve sledovaných oblastech např. spisovnost (žáci 8. a 9. třídy považují „často“ svou mluvu za spisovnou, ostatní třídy ji vnímají odlišně), vulgarismy (sprostá slova říkají při výuce „zřídka“ žáci 8. a 9. třídy, žáci 6. a 7. třídy „nikdy“), reakce na vtip (žáci 6. a 7. třídy se smějí učitelským vtipům a poznámkám „často“, kdežto žáci vyšších ročníků „občas“).

Z volených variant odpovědí docházíme k závěru, že každá třída jisté věkové kategorie má svou „specifickou povahu“, kterou prezentujeme za pomoci dat z vybraných sledovaných oblastí (v takových, v nichž jsou rozdíly zcela patrné). Žáci **6. třídy** sami sebe popisují jako žáky, co vždy mluví spisovně, nepronáší sprostá slova, nedělají si legraci sami ze sebe, nesmějí se učiteli při výuce, ale jsou spolupracující a nikdy se nechovají pedagogům dle toho, zda je mají, či nemají v oblibě. Rovněž se občas považují za schopné a samostatné žáky, kteří se vždy snaží dosáhnout co nejlepších výsledků. U žáků ze **7. a 8. třídy** zaznamenáváme souhrnně jisté shodnosti. Většinou nemluví spisovně, humorně si ironickým způsobem ze sebe utahují, občas se smějí učitelům při výuce, produkuje-li humor, avšak zřídka, když spletojí slova. Jinak s učiteli spolupracují, přiznávají, že se k nim občas se chovají podle toho, zda je mají či, nemají v oblibě, zároveň jim jsou však ochotni nezištně pomoci. Kromě toho se vnímají vždy jako schopní a samostatní a vždy usilují o nejlepší výsledky. Jediná velká rozdílnost mezi žáky 7. a 8. třídy je ta, že „osmáci“ připouští, že při výuce před učiteli zřídka pronáší sprostá slova. Jinou povahu mají žáci **9. třídy**. Ti sebe charakterizují způsobem, že mluví často spisovně, a přitom zřídka řeknou sprostá slova před učiteli při výuce, smějí se často učitelskému humoru a dělají si legraci ze sebe. S učiteli spolupracují a chovají se k nim většinou podle toho, zda je mají v oblibě, či nikoli, a ve vztahu k nim usilují o vřelé a přátelské vztahy. Občas se vnímají, že jsou schopní a samostatní, avšak o dobré výsledky neusilují vždy.

Tabulka 7.8.3.2.2.2: Analýza žákovských sebereflexí podle tříd

	Třída	6.	7./sekunda	8./tercie	9./kvarta
Sledované oblasti	Otázka sledované oblasti	Nejčtenější varianta / Počet žáků / Relativní četnost (%)			
Spisovnost	Mluví žáci spisovně v hodinách?	vždy/19/37	občas/55/36	často/57/34	často/34/27
Vulgarismy	Stává se, že při vyučování řeknou žáci před učiteli sprosté slovo?	nikdy/31/60	nikdy/64/42	zřídka/60/35	zřídka/43/35

Impertinence	Stává se, že žáci při vyučování nazvou učitele nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?	nikdy/32/62	nikdy/99/65	nikdy/84/49	nikdy/68/55
Reakce na vtip	Smějí se žáci vtipům a poznámkám, které zaznívají od učitelů?	často/15/29	často/63/41	občas/62/36	občas/41/33
Reakce na omyl	Smějí se žáci učitelům, když omylem spletou slova?	nikdy/23/44	zřídka/48/31	zřídka/66/39	zřídka/55/44
Reakce na vtipnou příhodu	Smějí se žáci, když učitelé při výuce zmíní nějakou příhodu ze svého života?	nikdy/18/35	občas/56/37	občas/55/32	často/35/28
Sebeironie	Dělají si někdy žáci legraci sami ze sebe?	nikdy/15/29	občas/49/32	občas/71/42	občas/46/37
Interakce v hodině	Jak žáci popisují sami sebe?	spolupracující s učitelem/29/37	šikovní a kreativní/67/26; spolupracující s učitelem/67/26	spolupracující s učitelem/85/29	spolupracující s učitelem/53/27
Mimoškolní témata	Mluví žáci s učiteli i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co děláš ve volném čase)?	zřídka/17/33	zřídka/58/38	zřídka/60/35	zřídka/46/37
Osobní preference	Chovají se žáci ve výuce jinak u učitelů, kteří je mají v oblibě, a jinak u učitelů, kteří je v oblibě nemají?	nikdy/16/31	občas/35/23	občas/44/26	často/34/27
Realizace vztahu	Jak se žáci obvykle chovají k učitelům?	jsou ochotní učitelům nezištně pomoci/24/38	jsou ochotní učitelům nezištně pomoci/57/28	jsou ochotní učitelům nezištně pomoci/75/29	usilují o vřelé a přátelské vztahy/36/25
Spravedlivost	Jsou žáci při hodnocení učitelů spravedliví?	často/18/35; vždy/18/35	často/56/37	často/66/39	často/48/39
Organizační kompetence	Vnímají žáci sebe jako schopné a samostatné žáky?	občas/19/37	často/57/37	občas/62/36	občas/42/34; často/42/34
Nápomocnost	Obrací se žáci na učitele s žádostí o radu a pomoc?	zřídka/16/31	občas/48/31	občas/68/40	občas/32/26
Způsobilost	Usilují žáci o to, aby vždy dosahovali co nejlepších výsledků?	vždy/29/56	vždy/73/48	vždy/60/35	často/42/34

7.8.3.2.2.3 Analýza žákovských reflexí a sebereflexí podle tříd – shrnutí

Shrneme-li všechny poznatky o žácích z jednotlivých tříd (kap. 7.8.3.2.2.1, kap. 7.8.3.2.2.2) lze říci, že se jejich vnímání v rámci reflexe i sebereflexe značně rozchází. Ale i přesto můžeme zaznamenat velmi zajímavá zjištění.

V rámci reflexe žáci ze 7., 8. a 9. třídy popisují učitele relativně stejně. Hodnotí je jako osoby mluvící spisovně bez vulgarismů, se smyslem pro humor, podporující spolupráci ve třídě, ochotně a nezištně pomáhající žákům. Rovněž je považují za odborníky a rádce s dobrými organizačními kompetencemi se spravedlivým přístupem k žákům. Jistou rozdílnost v rámci popisu učitelského chování nacházíme u žáků 6. třídy, ti vnímají učitele zejména za jedince, kteří se v jejich přítomnosti téměř nesmějí.

V rámci sebereflexe docházíme k závěru, že u žáků v souvislosti s tím, jak popisují sami sebe, nalézáme jistou „proměnu“ v jejich chování – od nesmělosti, přes postupné sebevymezení a snahu utvářet pozitivní vztahy. Žáci z 6. třídy jsou nesmělí, skoro beze smyslu pro humor a ani si nedělají legraci sami ze sebe, spolupracují s učiteli, ale zatím se vzájemně neznají natolik, aby se třeba smáli např. jejich vtipům a příhodám ze života, nebo se k nim chovali odlišně podle oblíbenosti. Naopak žáci ostatních vyšších ročníků se už smějí více např. vtipům a poznámkám od učitelů, jejich příhodám. Zároveň si umí dělat legraci ze sebe a k učitelům se občas chovají podle toho, zda je mají v oblíbenosti, či nikoli. Souhrnně lze však o všech žácích z 6., 7. a 8. třídy říci, že „často“ mluví spisovně, „zřídka“ pronesou vulgarismy ve svém projevu, jsou „spolupracující s učiteli“ a „ochotní jim nezištně pomoci“, přitom se „vždy“ považují za schopné a samostatné žáky. Určitý rozdíl ještě spatřujeme u žáků 9. třídy, kteří se od žáků nižších ročníků snaží vytvářet s učiteli „vřelé a přátelské vztahy“ a chovají se k nim „často“ podle toho, zda je mají v oblíbenosti, či nikoli. Dá se konstatovat, že jako jediná třída se ve vztahu k učitelům zřetelně vymezují. Rovněž „Devátáci“ už neusilují „vždy“ o dosažení co nejlepších výsledků než žáci nižších ročníků, což naznačuje skutečnost, že např., že podat co nejlepší výkon není vždy podstatné.

7.8.3.3 Komentáře k dalším výsledkům

Kapitola Další výsledky prezentuje výsledky z analyzování odpovědí vždy v rámci určité varianty daného dotazníku, v rovině učitelských a žákovských reflexí a sebereflexí. Důvodem k této analýze odpovědí byla skutečnost, že jsme získali značné množství vyplněných dotazníků ve všech variantách (N = 1058), tudíž nám připadalo vhodné získaná data využít.

Veškeré zjištěné údaje poskytují netradiční pohled na učitele a žáka, konkrétně na jejich vnímání. Mohou přispět k rozšíření stávajících poznatků o osobnosti učitele a žáka, u něho zejména k jeho proměně vnímání v pubescentním období. Zároveň výsledná data vypovídají o tom, že původní záměr výzkumu – zachytit vztah učitele a žáka z pohledu vzájemného vnímání a vnímání sebe samého – byl přesažen.

Na základě analýzy učitelských a žákovských odpovědí jsme vyvodili „tři podněty“, které je žádoucí okomentovat z autorského pohledu a které zároveň vztahujeme k současným poznatkům o osobnostech učitele a žáka.

I. „První podnět“

„První podnět“ vychází ze skutečnosti, že odborné publikace (např. od Fontany, Mareše, Vágnerové), z nichž se čerpalo při tvorbě této práce, vymezují pojem „osobnost učitele“ pouze v maskulinním typu a neuvádí odlišnosti mezi chováním mužů-učitelů a žen-učitelek. Tato práce však u učitelů obou pohlaví zaznamenala shodné a rozdílné aspekty ohledně toho, jak vnímají žáky (shodné vnímání – např. žáci se smějí učitelům a učitelkám, když o hodině sdělují vtipy a poznámky; rozdílné vnímání – např. žáci jsou vulgárnější u učitelů než u učitelek). Shodnosti a rozdílnosti se projevily i v jejich sebereflexích, tedy v rámci toho, jak učitelé vnímají své chování (shodné vnímání – např. ohledně toho, že mluví spisovně při výuce; rozdílné vnímání – např. v tom, že ženy-učitelky se hodnotí jako přísné a odměřené a muži-učitelé jako podporující spolupráci ve třídě). Z výsledků výzkumu lze odvodit, že je žádoucí odlišovat chování mužů-učitelů a žen-učitelek, i přes zaznamenané shody v jejich chování, neboť příslušnost k určitému pohlaví výrazně ovlivňuje projevy jejich osobnosti, resp. vnímání. Pojem „učitel“ by se tedy neměl používat jednotně pro pedagogy různého pohlaví.

II. „Druhý podnět“

„Druhý podnět“ se vztahuje k žákovským reflexím (žáci hodnotí učitele) a sebereflexím (žáci hodnotí své chování), které jsme analyzovali dle toho, jak odpovídali chlapci (žáci) a dívky (žačky).

Výsledky z analýzy odpovědí u žákovských reflexí ukázaly, že žáci i žačky vnímají učitele zcela shodně, jejich odpovědi se lišily ve třech sledovaných oblastech (sebeironie – pouze dle dívek si učitelé dělají legraci sami ze sebe; mimoškolní témata – podle dívek mluví učitelé více se žáky o mimoškolních tématech; nápomocnost – chlapci více vnímají učitele jako rádce a pomocníky). V rámci žákovských sebereflexí se rovněž u žáků identifikovalo téměř shodné vnímání, jejich odpovědi se odlišovaly zase pouze ve třech sledovaných oblastech (vulgarišmy – chlapci zřídka pronesou sprosté slovo, zatímco dívky nikdy; reakce na vtipnou příhodu – dívky se více smějí učitelům, když při výuce zmíní příhodu ze svého života; osobní preference – dívky se více chovají k učitelům podle toho, zda je mají oblibě, či nikoli, než chlapci). I když jsme v odpovědích žáků a žaček v rámci reflexí a sebereflexí zaznamenali jisté rozdílnosti, tak u většiny oblastí však panovala jednoznačná shodnost. Právě na základě této převažující shodnosti, docházíme k závěru, že žáci i žačky vnímají učitele a své chování stejně, tudíž není nutné rozlišovat a kategorizovat žákovské pohledy dle pohlaví, jako tomu bylo u učitelských pohledů (viz výše; první podnět).

Dané zjištění je zároveň v rozporu s tím, že řada odborníků, např. Beal (in Vágnerová, 2001), diferencuje žákovské chování podle pohlaví (dívky jsou více poslušné a ukázněné, chlapcům se připisuje zlobivé chování – viz kap. 6.3.3.1 Učitelské typizování žáků). Výzkum tedy zaznamenává zřetelný rozpor vztahující se k tomu, jak žáci vnímají sami sebe (chlapci i dívky se vnímají stejně) a jak jsou vnímáni a kategorizováni dle pohlaví.

III. „Třetí podnět“

„Třetí podnět“ vychází opět ze žákovských reflexí (žáci hodnotí učitele) a sebereflexí (žáci popisují své chování) dělených tentokrát podle ročníků, který představuje jistý vývoj žákovského vnímání v pubescentním období.

U žákovských reflexí se ukázala skutečnost, že žáci ze všech tříd vnímají učitele shodně v dimenzi „verbální korektnost“ (např. učitelé mluví spisovně), „osobnost a vztahy“ (např. učitelé jsou ochotni žákům nezištně pomoci) a „kompetence“ (např. učitelé jsou vždy odborníci ve svém oboru). Pouze v dimenzi „humor a vtip“ se objevilo rozdílné vnímání učitelů mezi žáky 6. třídy a žáky z ostatních tříd. Žáci z 6. třídy vnímají učitele jako jedince, kteří se v jejich přítomnosti téměř nesmějí. Tato realita může být dána tím, že „šestáci“ přichází z 1. stupně a oproti ostatním třídám neznají učitele natolik, aby se smáli např. jejich vtipům a poznámkám (učitelé z 2. stupně je učí ve srovnání s ostatními třídami krátce a je nutný čas k tomu, aby je lépe poznali). U reflexí lze tedy zaznamenat určitý vývoj žákova vnímání učitele v období pubescence. Vývoj představuje postupné poznávání učitelů, tj. od stavu, kdy žáci neznají učitele (žáci 6. třídy), až po stav, kdy ho znají a jsou schopni rozpoznat u učitele např. různé formy humoru (žáci 7., 8. a 9. třídy).

U žákovských sebereflexí se zachycuje fakt, kdy žáci v jednotlivých třídách popisují své chování odlišně. Žáci 6. třídy se jeví jako „nesmělí“ (např. nemluví vulgárně, zřídka se smějí např. učitelovým vtipům a poznámkám, jsou učiteli ochotni nezištně pomoci, vždy usilují o dosažení co nejlepších výsledků). Žáci 7. a 8. třídy už oproti „šestákům“ ztratili jistou nespělost (např. mluví vulgárně, smějí se učitelovým vtipům a poznámkám), ale ve vztahu k učitelům se projevují stejně (jsou učiteli ochotni nezištně pomoci) a se žáky 6. třídy se shodují i v rámci toho, že usilují vždy o dosažení co nejlepších výsledků. Největší posun se nachází u „deváťáků“, kteří sice zřídka mluví sprostě, smějí se učitelskému humoru, ale usilují o vřelé a přátelské vztahy s učiteli a neusilují o získání co nejlepších výsledků. V rámci sebereflexe můžeme vysledovat jistou proměnu žákova chování v období pubescence – od nespělosti až po sebevymezení.

Vágnerová (2012), Řičan (2004), Čačka (2002) a ani jiní odborníci nepopisují vnímání žáků sebe samých a svých učitelů v pubescentním období. V tomto ohledu hodnotíme námi zjištěnou skutečnost jako relativně přínosnou. V rámci žákovských sebereflexí nás tento výsledek výzkumu dokonce informuje o tom, že žáky nelze vnímat v tomto vývojovém období zcela stejným způsobem. Je žádoucí v něm najít jisté „mezíky“, podle nichž je možné lépe poznat vývoj žákovy osobnosti. V našem výzkumu se takovými „mezíky“ staly např. pronášení vulgárních slov během výuky (objevují se v mluvě pouze u žáků 7. a 8. třídy), snaha usilovat o vřelé a přátelské vztahy s učiteli (zachycena jen u žáků 9. třídy).

7.8.4 Celkové shrnutí výsledků

Cílem výzkumu bylo prozkoumat vztah učitele a žáka z pohledu vnímání jejich vlastního chování a vnímání chování toho druhého ve vzájemné interakci. V této kapitole předkládáme shrnutí výsledků z výzkumu a zodpovídáme výzkumné otázky.

Na základě porovnání reflexí a sebereflexí ve všech sledovaných oblastech konstatujeme téměř **shodné vzájemné vnímání učitelů a žáků v dimenzi „verbální korektnost“ a „humor a vtip“ a rozdílné v dimenzi „osobnost a vztahy“ a „kompetence“**¹³.

¹³ Pro určení shodného, či rozdílného vzájemného vnímání byla rozhodující převaha jednoho typu vnímání při srovnávání reflexí a sebereflexí ve sledovaných oblastech konkrétní dimenze (např. v dimenzi „verbální korektnost“ se nachází shoda v rámci vzájemného vnímání ve sledované oblasti vulgarismy a impertinence a rozdílnost ve sledované oblasti spisovnost, přičemž shoda v celkovém počtu sledovaných oblastech převažovala, a tudíž můžeme říci, že se aktéři v dimenzi „verbální korektnost“ vnímají shodně) – viz zodpovězení výzkumných otázek v I. kategorii vztahující se ke stanoveným dimenzím v kap. 7.8.4 (viz níže).

Vzájemné vnímání učitelů a žáků lze pojímat i jiným způsobem, konkrétně na základě srovnání reflexí se sebereflexemi charakterizující učitelské a žákovské chování. Dle této analýzy lze konstatovat, že **učitelé a žáci se navzájem vnímají v interakci značně shodně při popisu učitelského i žákovského chování**, což dokazuje skutečnost, že se jejich nejčtenější odpovědi shodují vždy v 10 sledovaných oblastech při porovnání žákovských reflexí s učitelskými sebereflexemi a při srovnání učitelských reflexí se žákovskými sebereflexemi (z celkových 15 sledovaných oblastí). Právě značné početní zastoupení sledovaných oblastí, ukazující shodu ve vzájemném vnímání, umožňuje konstatovat výše uvedené stanovisko.

Jednotlivé výstupy výzkumu více prezentujeme pomocí zodpovězením výzkumných otázek, které členíme do dvou kategorií:

I. V kontextu stanovených dimenzí (v souvislosti se sledovanými oblastmi):

Všechny výzkumné otázky v této kategorii sledujeme v rámci celého výzkumného souboru (bez ohledu např. na typ školy). Jejich odpovědi stanovujeme na základě srovnání žákovských reflexí (žáci hodnotí chování učitele ve vzájemné interakci) s učitelskými sebereflexemi (učitelé popisují své chování v interakci se žáky) a učitelských reflexí (učitelé hodnotí žáky ve vzájemné interakci) se žákovskými sebereflexemi (žáci hodnotí své chování v interakci s učitelem).

1. Jak se učitelé a žáci vzájemně vnímají v dimenzi verbální korektnost?

Dimenzi verbální korektnost zachycujeme prostřednictvím tří sledovaných oblastí – spisovnost, vulgarismy a impertinence. Shodné vzájemné vnímání se objevuje ve sledovaných oblastech **vulgarismy** – učitelé „nikdy“ nepoužívají vulgární slova při výuce, od žáků „zřídka“ zazní vulgarismy při výuce – a **impertinence**, tj. žáci a učitelé se „nikdy“ navzájem nenazývají nepřiměřenými nadávkami. Rozdílné vzájemné vnímání se nachází ve sledované oblasti **spisovnost**. Zde v rámci žákovské reflexe a učitelské sebereflexe se vzájemné vnímání účastníků shoduje, žáci i učitelé hodnotí učitelské vyjadřování jako „často“ spisovné. Vzájemné vnímání se rozchází při srovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí. Učitelé hodnotí žákovskou mluvu jako „často“ spisovnou, zatímco sami žáci ji popisují jako „občas“ spisovnou. **V této dimenzi hodnotíme vzájemné vnímání mezi učiteli a žáky jako shodné, neboť zde tento typ vnímání převažuje.**

2. Jak se učitelé a žáci vzájemně vnímají v dimenzi humor a vtip?

Dimenzi humor a vtip analyzujeme pomocí čtyř sledovaných oblastí – reakce na vtip, reakce na omyl, reakce na vtipnou příhodu a sebeironie. Ve vzájemném vnímání převažuje značná shodnost. Ve sledované oblasti **reakce na vtip** se shodují ohledně toho, že učitelé se „občas“ smějí žákovským hláškám, žáci se zase „občas“ smějí učitelským vtipům a poznámkám. Ve sledované oblasti **reakce na vtipnou příhodu** se žáci i učitelé „občas“ smějí tomu druhému, když při výuce zmíní nějakou příhodu ze svého života. Ve sledované oblasti **sebeironie** si žáci i učitelé „občas“ dělají při vyučování legraci sami ze sebe, a přitom se „občas“ oba smějí tomu, kdo tento druh humoru produkuje. Rozdílné vzájemné vnímání se nachází jen ve sledované oblasti **reakce na omyl**. Je zaznamenáno při srovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí. Učitelé se dle žáků „nikdy“ nesmějí, když omylem spletou slova ve svém vyjadřování, přitom dle sebe se „zřídka“ zasmějí. V druhém pohledu, tj. při srovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí, se už objevilo shodné vnímání. Učitelé hodnotí žáky jako „zřídka“ se smějící, spletou-li slova ve svém vyjadřování, stejně vnímají žáci sami sebe, též se „zřídka“ smějí omylům v učitelově řeči.

V této dimenzi považujeme vzájemné vnímání mezi učiteli a žáky za shodné, protože ve většině sledovaných oblastech se právě vyskytuje tento typ vnímání.

3. Jak se učitelé a žáci vzájemně vnímají v dimenzi osobnost a vztahy?

Dimenzi osobnost a vztahy představujeme pěti sledovanými oblastmi – interakce v hodině, mimoškolní témata, osobní preference, realizace vztahu a spravedlivost. Zcela shodné vzájemné vnímání se projevilo jen ve sledované oblasti **realizace vztahu**. Zde se žáci i učitelé popisují a zároveň i vnímají jako jedinci, kteří „jsou ochotní tomu druhému nezištně pomoci“. V ostatních sledovaných oblastech se ukazuje rozdílné vzájemné vnímání, vždy alespoň v rámci porovnání konkrétních reflexí a sebereflexí. Ve sledované **oblasti interakce v hodině** se projevuje při srovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí. Tady žáci popisují učitele jako „kreativní se smyslem pro humor“, kdežto učitelé sami sebe charakterizují jako „podporující spolupráci ve třídě“. Avšak při srovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí se ve vzájemném vnímání objevuje shoda, učitelé popisují žákovské chování jako „spolupracující s učiteli“, stejně jako sami žáci. Ve sledované oblasti **mimoškolní témata** se rozpor vyskytuje při porovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí – dle učitelů mluví s nimi „občas“ o tématech mimo výuku, avšak dle žáků k tomu dochází „zřídka“. V opačném případě, při porovnání žákovských reflexí s učitelskými sebereflexemi, se nachází shodné vzájemné vnímání. Učitelé podle svého mínění mluví „občas“ se žáky mluví o mimoškolních tématech, stejně to vnímají i žáci. Ve sledované oblasti **osobní preference** se rozdílné vzájemné vnímání objevuje při porovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí. Zde se žáci popisují, že se k učitelům „občas“ chovají podle toho, zda je mají v oblibě, či nikoli, ale učitelé je v tomto směru „nikdy“ nevnímají. Při porovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí už panuje jednoznačná shoda. Dle žáků se učitelé při výuce „nikdy“ nechovají rozdílně ke svým oblíbeným a neoblíbeným žákům a stejným způsobem popisují učitelé své chování. Ve sledované oblasti **spravedlivost** se prezentuje rozdílnost ve vzájemném vnímání při srovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí. Žáci hodnotí učitele jako „vždy“ spravedlivé, ale sami učitelé se hodnotí, že jsou „často“ spravedliví. Shodné vzájemné vnímání se projevuje při porovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí. Učitelé vnímají žáky (k sobě) při hodnocení jako „často“ spravedlivé, stejně to vnímají i sami žáci. **V této dimenzi shledáváme vzájemné vnímání mezi učiteli a žáky jako rozdílné, neboť tento typ vnímání je zastoupen alespoň v jedné rovině reflexí a sebereflexí v dané oblasti.**

4. Jak se učitelé a žáci vzájemně vnímají v dimenzi kompetence?

Dimenzi kompetence prezentujeme pomocí tří sledovaných oblastí – organizační kompetence, nápomocnost a způsobilost. Žáci i učitelé jednoznačně disponují všemi zvolenými kompetencemi, avšak vnímají je mezi sebou značně odlišně. Ve sledovaných oblastech **organizační kompetence** a **způsobilost** se při porovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí projevuje rozdílné vzájemné vnímání. Učitelé jsou dle žáků „vždy“ dobří organizátoři vyučovacích hodin a odborníci na dané obory, avšak učitelé sami sebe se v těchto ohledech vnímají pouze „často“. Obdobnou situaci nacházíme u žákovského chování při srovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí. Žáci považují sami sebe „vždy“ za jedince, kteří jsou schopní a samostatní a kteří usilují o dosažení co nejlepších výsledků, ale učitelé je v těchto směrech považují pouze „často“. Ve sledované oblasti **nápomocnost** se též nachází rozporné vzájemné vnímání. Při porovnání učitelských reflexí a žákovských sebereflexí vychází najevo, že žáci se dle učitelů obracejí na ně „často“ s žádostí o radu či pomoc, ale podle žáků k tomu dochází jen „občas“. Při srovnání žákovských reflexí a učitelských sebereflexí se rozdílnost projevuje ohledně toho, že žáci „občas“ považují učitele za jejich rádce a pomocníky, ale učitelé sebe takto vnímají „často“.

V této dimenzi hodnotíme vzájemné vnímání mezi učiteli a žáky jako rozdílné, protože se nachází ve všech sledovaných oblastech.

II. V kontextu obecných interakcí mezi učiteli a žáky:

V rámci této kategorie sledujeme otázky z hlediska rozdělení dle typu škol a z hlediska interakce mezi konkrétním učitelem a žáky konkrétní třídy, popř. v kombinaci obou hledisek.

1. Jak se učitelé a žáci vzájemně vnímají na gymnáziu a základní škole?

Záměrem této otázky bylo charakterizovat vzájemné vnímání učitelů a žáků podle typu škol, tj. na gymnáziu a základní škole. Souhrnně docházíme k závěru, že účastníci vyučovacího procesu se vnímají takto dle typu školy:

- v dimenzi verbální korektnost:
 - **shodně** na gymnáziu, **shodně** na základní škole;
- v dimenzi humor a vtip:
 - **shodně/rozdílně** na gymnáziu, **shodně** na základní škole
- v dimenzi osobnost a vztahy:
 - **rozdílně** na gymnáziu, **shodně** na základní škole;
- v dimenzi kompetence:
 - **shodně/rozdílně** na gymnáziu, **shodně/rozdílně** na základní škole¹⁴.

Dále se ukázalo, že na gymnáziu se učitelé a žáci shodují ve vzájemném vnímání (při srovnání reflexí se sebereflexemi) poměrně stejně při popisu učitelského chování (v 10 sledovaných oblastech) i žakovského chování (v 8 sledovaných oblastech). Na základní škole se učitelé a žáci vnímají značně shodně při popisu žakovského chování (v 11 sledovaných oblastech), rozdílně při popisu učitelského chování (v 8 sledovaných oblastech).

2. Jaká míra shody se objevuje ve vzájemném vnímání mezi konkrétními učiteli a žáky jejich třídy?

Mezi učiteli a žáky na základě analyzování dat ze všech variant dotazníků nalézáme dvě základní formy vnímání – **shodné** (učitelé a žáci se vnímají stejně ve vzájemné interakci, znají navzájem své chování) a **rozdílné** (učitelé a žáci se vnímají rozdílně ve vzájemné interakci, neznají navzájem své chování). Typ shodného vzájemného vnímání se určil, když se shodovaly nejčastější odpovědi žáků z konkrétní třídy s odpověďmi od konkrétního učitele alespoň v osmi sledovaných oblastech v jedné rovině párových dotazníků, tj. v rovině reflexe žáků a sebereflexe učitelů nebo v rovině reflexe učitelů a sebereflexe žáků. Jinak se

¹⁴ Pro určení těchto stanovisek bylo klíčové, zda se odpovědi převážně shodují, nebo rozcházejí na základě porovnání konkrétních reflexí se sebereflexemi v jednotlivých sledovaných oblastech v dané dimenzi na určitém typu školy (např. na gymnáziu v dimenzi „verbální korektnost“ se shodují vzájemné pohledy v interakci ve čtyřech rovinách z celkových šesti rovin při porovnání reflexí a sebereflexí, tj. v rovině žakovské reflexe a učitelské sebereflexe ve sledovaných oblastech vulgarismy a impertinence, v rovině učitelské reflexe a žakovské sebereflexe ve sledovaných oblastech spisovnost a impertinence, proto se stanovilo shodné vzájemné vnímání v této dimenzi). Více viz tab. 7.8.1.16.2 v kap. 7.8.1.16.2 Komentáře k výsledkům získaných v rámci typu škol.

Je-li uvedeno „shodně/rozdílně“ v rámci vzájemného vnímání, vypovídá to o skutečnosti, že při srovnání reflexí a sebereflexí nelze jednoznačně určit typ vnímání v důsledku stejného početního zastoupení shodného i rozdílného vnímání.

vyhodnotilo rozdílné vnímání. Oba typy vnímání se objevují mezi aktéry vyučovacího procesu na gymnáziu i základní škole

3. Jaká je shoda v reflexi učitelů v rámci více tříd, jaká je shoda v reflexi žáků v rámci různých učitelů?

V rámci analýzy dat se **učitelské reflexe** rozdělily na **shodné** (učitelé popisují žáky shodně v různých třídách) a **rozdílné** (učitelé popisují žáky rozdílně v různých třídách). Pro určení shody bylo nutné, aby se odpovědi konkrétního učitele popisující chování žáků z různých tříd shodovaly alespoň v osmi sledovaných oblastech, jinak se stanovila rozdílnost. Oba typy učitelských reflexí se objevily na základní škole, na gymnáziu se zaznamenaly pouze shodné reflexe. Stejným způsobem se klasifikovaly i **žakovské reflexe**. Ty lze také členit jako **shodné** (žáci v různých třídách popisují chování různých učitelů shodně) a **rozdílné** (žáci v různých třídách popisují chování různých učitelů rozdílně). Shodnost se vyhodnotila, jestliže se nejčtenější odpovědi žáků z konkrétní třídy popisující chování různých učitelů shodovaly minimálně v osmi sledovaných oblastech, v opačném případě se kategorizovala rozdílnost. Oba typy žakovských reflexí se vyskytovaly na gymnáziu i základní škole.

4. Jaká je shoda v sebereflexi učitelů v rámci více tříd, jaká je shoda v sebereflexi žáků v rámci různých učitelů?

Na základě analýzy dat můžeme klasifikovat **shodné** (učitel popisuje své chování stejně při výuce v různých třídách) a **rozdílné** (učitel popisuje své chování rozdílně při výuce v různých třídách) **učitelské sebereflexe**. Pro určení shody bylo sěžejní, aby se odpovědi konkrétního učitele popisující své chování v rámci více tříd shodovaly minimálně v osmi sledovaných oblastech. Vedle toho se kategorizovaly **rozdílné žakovské sebereflexe** (žáci popisují své chování rozdílně při výuce různých učitelů) na základě toho, že se nejčtenější odpovědi žáků z konkrétní třídy popisující své chování u více učitelů neshodovaly alespoň v osmi sledovaných oblastech. Všechny typy učitelských a žakovských sebereflexí se objevují na základní škole a gymnáziu.

5. Jaký vliv má třídnictví učitele na oboustrannou interakci učitelů a žáků?

Třídnictví učitele má vliv na utváření **pozitivních vztahů a negativních vťahů v interakci mezi učiteli a žáky**. Ke stanovení těchto vztahů vycházíme z porovnávání odpovědí ze všech párových dotazníků (tj. dotazníků Ž-R a U-S, dotazníků U-R a Ž-S) pouze ve dvou sledovaných oblastech, mimoškolní témata a nápomocnost, na základě srovnání interakce žáků konkrétní třídy s třídním a netřídním učitelem. Pozitivní vztah nastává, když třídní učitel mluví se žáky více o mimoškolních tématech než netřídní učitel, zároveň se na něho sami žáci s těmito tématy obrací více než na netřídního učitele. Rovněž se třídní učitel vymezuje více jako nápomocný ve „své“ třídě a v tomto směru ho vnímají sami žáci, rovněž se na něho žáci více obrací se žádostmi o radu či pomoc ve srovnání s netřídním učitelem. Negativní vztah představuje opak. Třídní učitel mluví se žáky méně o mimoškolních tématech, žáci mluví více o těchto tématech s netřídním učitelem. Vůči svým žákům se vnímá méně jako rádce a pomocník než netřídní učitel, na kterého se i více žáci obrací s žádostmi o radu či pomoc, zároveň to stejně vnímají i samotní žáci. Vliv třídnictví se v obou směrech projevuje na gymnáziu a základní škole.

Po zodpovězení výzkumných otázek je třeba zmínit, že záměr výzkumu byl značně přesazen analyzováním odpovědí z učitelských a žakovských reflexí a sebereflexe. Data se analyzovala vždy v rámci určité varianty dotazníků (např. učitelské reflexe) podle stanovených kritérií, tj. dle pohlaví u žáků a učitelů, u žáků i dle tříd. Poukazovalo se v nich na shody a rozdíly ve vnímání svého chování (sebereflexe) či vnímání chování dalších aktérů

(reflexe). Zde ukazujeme pouze přehled vybraných shod a rozdílů (celkový přehled podává kap. 7.8.3 Další výsledky):

- **Analýza učitelských reflexí a sebereflexí podle pohlaví** – vybrané shody a rozdíly:
 - Učitelské reflexe:
 - **shodné reflexe:** muži-učitelé i ženy-učitelky popisují chování žáků jako „spolupracující s učitelem“ (sledovaná oblast interakce v hodině);
 - **rozdílné reflexe:** žáci mluví spisovně podle žen-učitelek „občas“, podle mužů-učitelů „zřídka“ (sledovaná oblast spisovnost).
 - Učitelské sebereflexe:
 - **shodné sebereflexe:** muži-učitelé a ženy-učitelky jsou „často“ dobří organizátoři vyučovacích hodin (sledovaná oblast organizační kompetence);
 - **rozdílné sebereflexe:** muži-učitelé se popisují jako pedagogové, kteří podporují spolupráci ve třídě, zatímco ženy-učitelky se popisují jako přísné a odměřené (sledovaná oblast interakce v hodině).
- **Analýza žákovských reflexí a sebereflexí podle pohlaví** – vybrané shody a rozdíly:
 - Žákovské reflexe:
 - **shodné reflexe:** chlapci i dívky hodnotí učitelovu mluvu jako „často“ spisovnou (sledovaná oblast spisovnost);
 - **rozdílné reflexe:** chlapci „často“ vnímají učitele jako rádce a pomocníky, zatímco dívky jen „občas“ (sledovaná oblast nápomocnost).
 - Žákovské sebereflexe:
 - **shodné sebereflexe:** chlapci i dívky jsou učitelům „ochotni nezištně pomoci“ (sledovaná oblast realizace vztahu);
 - **rozdílné sebereflexe:** chlapci připouští, že „zřídka“ před učiteli pronesou při vyučování sprostá slova, dívky „nikdy“ (sledovaná oblast vulgarismy).
- **Analýza žákovských reflexí a sebereflexí podle tříd** – vybrané shody a rozdíly:
 - Žákovské reflexe:
 - **shodné reflexe:** podle žáků ze všech ročníků se učitelé „nikdy“ nechovají odlišně ke svým oblíbeným a neoblíbeným žákům (sledovaná oblast osobní preference);
 - **rozdílné reflexe:** podle žáků z 6. a 9. třídy mluví učitelé s nimi „zřídka“ při výuce o mimoškolních tématech než se žáky ze 7. a 8. třídy, s nimiž dle jejich mínění mluví „občas“ (sledovaná oblast mimoškolní témata).
 - Žákovské sebereflexe:
 - **shodné sebereflexe:** žáci ze všech ročníků „nikdy“ nenazvou učitele nepřiměřenými nadávkami (sledovaná oblast impertinence);
 - **rozdílné sebereflexe:** sprostá slova pronášejí při výuce „zřídka“ žáci 8. a 9. třídy, žáci 6. a 7. třídy „nikdy“ (sledovaná oblast vulgarismy).

7.9 Diskuse

Interakce učitele a žáka byla a je v popředí zájmu celé řady pedagogických a psychologických výzkumů. Svědčí o tom různé studie. Ze starších studií stojí za zmínku např. *Interakce učitelů – žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu* od Z. Heluse (1988), kde autor podává základní poznatky o interakci učitel – žák (např. popis činitelů interakce v kontextu osobností učitelů a žáků). Z nynějších studií můžeme uvést kupříkladu *Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990-2012)* od F. Tůmy (2014), která podává kritickou analýzu na realizované výzkumy v této oblasti. Dále to dokazují i odborné publikace orientované výhradně na analýzu vztahu učitele a žáka ve vyučovacím procesu, příkladem může být publikace *Komunikace ve školní třídě* od K. Šed'ové, R. Švaříčka a Z. Šalamounové (2012). Danému tématu se rovněž věnují i kvalifikační práce, např. diplomová práce *Analýza vztahu učitele a žáka ve vyučovacím procesu* od K. Kusákové (2015), v níž autorka pojednává o vzájemné komunikaci a kooperaci mezi učitelem a žákem. Každá studie, publikace či kvalifikační práce předkládá dílčí pohled na interakci učitele, čímž přispívá k rozšíření dosavadních poznatků. Záměrem i této práce je rozšířit stávající poznání o vztahu pedagoga a žáka za použití (byť) standardního výzkumného nástroje (tj. dotazníku), avšak poněkud inovativněji pojatého – v podobě sady dvou párových dotazníků, které zahrnují celkem čtyři polohy jejich vzájemné interakce.

Ve výzkumu se postupně objevila řada **limitujících faktorů**, které snižují kvalitu výsledných zjištění. Některé z nich se už představily v průběhu práce, nyní však uvádíme jejich přehled:

- **Výsledky výzkumu nelze považovat za reprezentativní**, neboť výzkumný soubor byl vytvořen příležitostným výběrem, a tudíž se výsledná data vztahují pouze k účastníkům výzkumu.
- **Zachycení určitých vybraných (tzv. sledovaných) oblastí** ve vzájemné komunikaci učitele a žáka, přičemž ostatní zůstávají nezmapovány, např. přátelskost. Zde podotýkáme, že jsou i oblasti, které jsou velmi obtížně zaznamenatelné pro učitele a žáky, a tudíž nemohou poskytovat informace o jejich vzájemném vnímání. Tato skutečnost se projevila ve sledované oblasti „zlovyky ve vyjadřování“ (žáci nebyli schopni rozeznat učitelovy zlovyky ve vyjadřování, např. opakování pomocných slov; viz kap. 7.6.1 Pilotní šetření). Z toho důvodu musí být volba sledovaných oblastí zvláště pečlivá.
- **Nízký počet respondentů ve výzkumném vzorku učitelů** (N = 16), a tudíž jejich odpovědi nelze dále analyzovat.
- **Nevyužití dalších výzkumných metod**, např. rozhovoru nebo pozorování za účelem rozšíření, doplnění či objasnění získaných výsledků z dotazníkového šetření.
- **Nesouměřitelnost otázek** v jednotlivých položkách párových dotazníků ve sledované oblasti „osobní preference“, konkrétně při porovnání učitelské reflexe a žákovské sebereflexe (viz kap. 7.5.2.3 Znění otázek).
- **Lhostejný přístup učitelů** k administraci dotazníků, čímž se prokázala nevěrohodnost informací získaných z učitelových sebereflexí (viz kap. 7.8.2.7 Komentáře ke specifickým výsledkům; čtvrtá kategorie).
- **Nevyužití dalších možností analyzování dat** (z důvodu velkého rozsahu práce):
 - Nesrovnání dílčích výsledků dle jednotlivých škol, tj. školy A, B, C, D, E.
 - Neporovnání dalších dílčích výsledků podle typu škol, např. vzájemného vnímání mezi:
 - konkrétním učitelem a žáky konkrétní třídy na gymnáziu a základní škole na stejné úrovni daného ročníku, kupříkladu kvarty a 9. třídy;

- konkrétním mužem-učitelem a konkrétní ženou-učitelkou se žáky konkrétní třídy (tj. jak se vnímají žáci z dané třídy s učiteli různého pohlaví).

Některé výše jmenované limity zároveň poskytují **podněty**, jak dále výzkum rozvíjet – např. zmapovat jiné sledované oblasti v interakci učitele a žáka (např. přátelskost), změnit typ výzkumného nástroje (např. rozhovor) či využít smíšený výzkumný design. Mezi další možnosti rozvoje výzkumu lze řadit i analyzování vztahu učitele a žáka na střední či vysoké škole a porovnat ho se zjištěnými údaji v této práci se záměrem zachytit u účastníků proměny vzájemného vnímání. Jako aspekt k dalšímu pokračování výzkumu mohou posloužit i dílčí výsledky ze srovnávání reflexí a sebereflexí. Příkladem může být sledovaná oblast „osobní preference“, v níž se ukázalo, že učitelé si neuvědomují, že se žáci k nim chovají na základě toho, zda je mají, či nemají v oblibě. Zde lze rozvinout výsledné zjištění tím, že se prozkoumají z pohledu žáků faktory přispívající k tomu, aby se stal učitel oblíbeným, či neoblíbeným, a určit ty, které si učitelé uvědomují a neuvědomují. Výzkum můžeme rozšířit i dalšími způsoby např. více prozkoumat chování mužů-učitelů a žen-učitelek – kupříkladu jak žáci pohlížejí na chování učitelů dle pohlaví.

Vedle limitů a možností, jak rozšiřovat výzkum, je nutné předložit i jeho **přínosy**. Jsou následující:

- **Analýza vybraných (tzv. sledovaných) oblastí** v komunikaci učitele a žáka z pohledu odborných teorií i výsledků výzkumu.
- **Inovativní užití spárovaných dvou sad dotazníků** (žákovské reflexe s učitelskou sebereflexí, dotazníku Ž-R s dotazníkem U-S; učitelské reflexe s žákovskou sebereflexí, dotazníku U-R s dotazníkem Ž-S).
- **Analýza vzájemného vnímání mezi učiteli a žáky z různých hledisek** (např. dle typu škol, mezi konkrétními učiteli a žáky konkrétních tříd).
- **Vytvoření „nových“ kategorií**, na jejichž základě lze charakterizovat vzájemné vnímání mezi učiteli a žáky (kap. 7.8.2 Specifické výsledky).
- **Analýza vnímání v rámci reflexe a sebereflexe mužů-učitelů a žen-učitelek, žáků a žaček** (chlapců a dívek) a **žáků dělených dle tříd** (žáků z 6. třídy, 7. třídy, 8. třídy, 9. třídy).

V kontextu přínosů výzkumu je na místě specifikovat i jejich **využití** v konkrétních oblastech:

- V **pedagogické psychologii** mohou být výsledky výzkumu použity k lepšímu poznání interakce mezi učitelem a žákem.
- Ve **vývojové psychologii** lze zužitkovat výsledná zjištění pouze z analyzování odpovědí ze žákovských reflexí a sebereflexí, vývoj žákova vnímání v pubescentním období.
- V **pedagogické praxi** poslouží zejména pro potřeby pedagoga – např. k poznání toho, jak žák vnímá určité aspekty u učitele při výuce (např. v oblasti interakce v hodině poznat, jak žák vnímá učitelovu osobu, kupříkladu jako učitele přísného a odměřeného nebo kreativního, se smyslem pro humor), nebo jako „návod“ k celkovému poznání žákova vnímání.
- **Všemi lidmi, kteří pracují s „mladými lidmi“**, neboť tato práce poskytuje i obecné informace o vztazích (např. jak navodit pozitivní vztahy), které mohou posloužit např. vychovatelům.

8 ZÁVĚR

Cílem diplomové práce s názvem „Vztah mezi učitelem a žákem na 2. st. ZŠ a nižším stupni víceletého gymnázia z pohledu vnímání sebe samého a jejich vzájemné interakce“ bylo prozkoumat vzájemné pohledy, které mají žáci k sobě samým a ke svým učitelům a učitelé k sobě samým a ke svým žákům.

Pro charakterizaci vnímání mezi učitelem a žákem byly vybrány dimenze jejich vzájemné komunikace – verbální korektnost, humor a vtip, osobnost a vztahy a kompetence. Každá dimenze se ještě více specifikovala tím, že se v ní vybrala jen dílčí témata, tzv. sledované oblasti, tj.: (1) dimenze verbální korektnost – sledované oblasti: spisovnost, vulgarismy, impertinence, (2) dimenze humor a vtip – sledované oblasti: reakce na vtip, reakce na omyl, reakce na vtipnou příhodu, sebeironie, (3) dimenze osobnost a vztahy – sledované oblasti: interakce v hodině, mimoškolní témata, osobní preference, realizace vztahu, spravedlivost, (4) dimenze kompetence – sledované oblasti: organizační kompetence, nápomocnost, způsobilost. Zde musíme upozornit na to, že se nejedná o komplexní pojetí dimenzí ani sledovaných oblastí ve vztahu učitele a žáka, nýbrž se jedná pouze o určitou výseč.

K zachycení jejich vzájemných pohledů byl zvolen kvantitativní výzkumný design za použití dotazníkového šetření. Vzhledem k tomu, že interakci lze popisovat ze dvou perspektiv – reflexe (hodnocení učitele či žáka v interakci z pozice pozorovatele) a sebereflexe (hodnocení interakce z pozice učitele či žáka jako aktéra) – byla vytvořena sada dotazníků, které zahrnují celkem čtyři polohy jejich vzájemné interakce. Zahrnují tyto varianty dotazníků: (1) žakovská reflexe (žák hodnotí chování konkrétního učitele; zn. Ž-R), (2) žakovská sebereflexe (žák hodnotí své chování při výuce konkrétního učitele; zn. Ž-S), (3) učitelská reflexe (učitel hodnotí žáky konkrétní třídy; zn. U-R), (4) učitelská sebereflexe (učitel hodnotí své chování při výuce v konkrétní třídě; zn. U-S).

Výzkum byl realizován v druhém pololetí školního roku 2014/2015 na třech základních školách a dvou víceletých gymnáziích. Celkově se do výzkumu zapojilo 16 učitelů a 224 žáků z 13 tříd, z toho 5 učitelů a 83 žáků ze 4 tříd na gymnáziu, 11 učitelů a 141 žáků z 9 tříd na základní škole. Výzkum se uskutečnil na základě párování konkrétního učitele a žáků konkrétní třídy, v níž tento učitel učí. Spárovat učitele a žáky dané třídy bylo nutnou podmínkou k tomu, aby se mohly administrovat dotazníky. Neboť vzájemné pohledy mezi nimi můžeme prozkoumávat jen tehdy, pokud se navzájem znají.

Administrace dotazníků se nejčastěji realizovala propojením dvou konkrétních učitelů a žáků ze dvou konkrétních tříd, v nichž tito učitelé učí. Někdy ovšem nastalo propojení jednoho učitele jen s jednou konkrétní třídou, někdy až se třemi konkrétními třídami, nebo jedné konkrétní třídy se čtyřmi konkrétními učiteli. Žáci vyplňovali žakovské reflexe a sebereflexe (dotazníky Ž-R, Ž-S) na každého konkrétního učitele, zároveň učitelé vyplňovali učitelské reflexe a sebereflexe (dotazníky U-R, U-S) na žáky každé konkrétní třídy. Tímto propojením jsme získali minimálně od žáků dvou různých tříd dva pohledy na chování dvou konkrétních učitelů, dva pohledy na své chování při výuce daných učitelů. Na druhé straně jsme získali od učitelů alespoň dva pohledy na chování žáků ve dvou konkrétních třídách, dva pohledy na jejich chování při výuce v daných třídách.

Z výzkumu vzešly tři linie výsledků. První linii prezentují „souhrnné výsledky a výsledky získané v rámci typu škol“, jež se analyzovaly srovnáváním odpovědí ze žakovských reflexí s učitelskými reflexemi a z učitelských reflexí se žakovskými sebereflexemi. Z hlediska souhrnných výsledků bylo vyhodnoceno shodné vzájemné vnímání v dimenzích „verbální

korektnost“ a „humor a vtip“, rozdílné vzájemné vnímání v dimenzích „osobnost a vztahy“ a „kompetence“. Rovněž bylo zjištěno, že žáci a učitelé se shodně vnímají při popisu žákovského i učitelského chování.

Výsledky získané v rámci typu škol ukázaly, že se žáci a učitelé na gymnáziu shodně vnímají v dimenzi „verbální korektnost“ a rozdílně v dimenzi „osobnost a vztahy“. V dimenzích „humor a vtip“ a „kompetence“ nebylo možné vymezit jejich vzájemné vnímání, neboť oba typy vnímání byly rovnocenně zastoupeny. Na základní škole se účastníci výuky vnímají shodně v dimenzi „verbální korektnost“, „humor a vtip“ a „osobnost a vztahy“, jen v dimenzi „kompetence“ nemohlo být vnímání jednoznačně určeno, protože zde byly stejně zastoupeny shodnosti a rozdílnosti ve vzájemném vnímání. Z hlediska typu škol se vyhodnotilo relativně shodně vzájemné vnímání mezi učiteli a žáky na gymnáziu při popisu žákovského i učitelského chování. Na základní škole se vyhodnotilo shodné vzájemné vnímání při popisu žákovského chování, rozdílné při popisu učitelského chování.

Druhou linii výsledků prezentují „specifické výsledky“, tj. výsledky, které vznikly porovnáváním jednotlivých typů dotazníků mezi konkrétními učiteli a žáky konkrétní třídy. Tyto výsledky zahrnují šest kategorií: (1) shodné a rozdílné vzájemné vnímání, (2) shodné a rozdílné žákovské reflexe konkrétních učitelů, (3) shodné a rozdílné učitelské reflexe žáků konkrétních tříd, (4) shodné a rozdílné učitelské sebereflexe, (5) rozdílné žákovské sebereflexe, (6) třídnicí učitele a jeho vliv na hodnocení oboustranné interakce (v oblastech mimoškolní témata a nápomocnost) – pozitivní a negativní vztah. Každá kategorie má svá vlastní kritéria, aby mohla být vyhodnocena (např. kategorie „rozdílné sebereflexe žáků“ se stanovila, když se odpovědi žáků v rámci jejich sebereflexe u různých učitelů rozcházely alespoň v osmi sledovaných oblastech). Všechny stanovené kategorie se objevovaly ve vzájemné interakci mezi učiteli a žáky na gymnáziu i základní škole. Výjimku tvořila kategorie „shodné učitelské reflexe“, která se identifikovala u všech učitelů z gymnázia.

Třetí linii prezentují „další výsledky“, které zahrnují analyzování odpovědí ze žákovských a učitelských reflexí a sebereflexí podle stanovených kritérií – podle pohlaví u žáků a učitelů, u žáků i dle tříd. Zde se analyzovaly shody a rozdíly ve vnímání v rámci určité varianty dotazníku. V rámci učitelských reflexí dělených dle pohlaví se např. muži-učitelé shodovali s ženami-učitelkami v rámci toho, že oba popisují žákovské chování jako „spolupracující s učitelem“, rozcházeli se, když hodnotili mluvu žáků jako „zřídka“ spisovnou, zatímco ženy-učitelky jako „občas“ spisovnou. Učitelské sebereflexe členěné dle pohlaví ukázaly shodu např. ohledně toho, že muži-učitelé a ženy-učitelky jsou „často“ dobří organizátoři vyučovacích hodin, a rozdíly např. v tom, že se ženy-učitelky popisují jako „přísné a odměřené“ a muži-učitelé jako učitelé „podporující spolupráci ve třídě“. Analýza žákovských reflexí dle pohlaví prezentuje shodnost např., když chlapci i dívky hodnotí učitelovou mluvu jako „často“ spisovnou, rozdílnost např. ohledně toho, že chlapci vnímají učitele „často“ jako rádce a pomocníky, zatímco dívky v tomto směru vnímají učitele jen „občas“. U žákovských sebereflexí členěných dle pohlaví se zaznamenala shoda např. v rámci toho, že chlapci i dívky jsou „učitelům ochotně nezištně pomoci“, a rozdíly v tom, že chlapci mluví vulgárně při výuce „zřídka“, dívky „nikdy“. V rámci žákovských reflexí dělených dle tříd se vyhodnotila shoda např. z hlediska toho, že učitelé se dle žáků ze všech tříd „nikdy“ nechovají jinak ke svým oblíbeným a neoblíbeným žákům, rozdílnost např. u toho, že podle žáků z 6. a 9. třídy mluví učitelé s nimi „zřídka“ o mimoškolních tématech, zatímco dle žáků ze 7. a 8. třídy k tomu dochází „občas“. U žákovských sebereflexí členěných dle tříd se shodnost zachytila např. v aspektu, že žáci ze všech ročníků „nikdy“ nenazvou učitele nepřiměřenými nadávkami, kdežto rozdílnost se ukázala např. v rámci toho, že žáci 8. a 9. třídy pronášejí „zřídka“ při výuce sprostá slova, zatímco žáci z nižších ročníků „nikdy“.

Všechny uvedené výsledky přináší informace o vzájemném vnímání mezi učitelem a žákem. Ovšem každý typ výsledků představuje určitý úhel pohledu, jehož prostřednictvím můžeme zkoumat danou problematiku (např. „specifické výsledky“ umožňují zachytit pouze vnímání mezi konkrétním učitelem a žáky konkrétní třídy). Avšak obsah práce nemůže postihnout v celé své šíři analýzu získaných dat. Kromě již zmiňovaných způsobů se objevují i další možnosti, jak analyzovat data – např. srovnání vzájemného vnímání na stejné úrovni daného ročníku v rámci typu škol, tj. vzájemné vnímání mezi učitelem a žáky z kvarty na gymnáziu a mezi učitelem a žáky 9. třídy na základní škole. I přesto považujeme prezentované výsledky za přínosné, mohou rozšířit dosavadní poznání o interakci učitele a žáka v pedagogické psychologii, nebo jejich prostřednictvím může učitel poznat žákovo vnímání.

V průběhu výzkumu se postupně objevovaly i různé limitující faktory. Zásadním limitujícím faktorem je skutečnost, že výzkumný soubor byl vybrán příležitostným výběrem, a tudíž lze výsledky vztahovat pouze k účastníkům výzkumu. Mezi další limity patří např. nesouměřitelnost otázek, nízký počet respondentů z řad učitelů, zachycení pouze určitých sledovaných oblastí ve vzájemném vnímání mezi učitelem a žáky, přičemž ostatní zůstávají nezmapovány. Jistě by bylo žádoucí, aby se limity v budoucích, obdobně zaměřených, výzkumech omezily a dosáhlo se kvalitnějších výsledků. Dále se ukázaly i možnosti, jak výzkum rozvíjet. Mezi ně patří kupříkladu zmapovat další tzv. sledované oblasti (např. přátelskost) v interakci učitele a žáka, rozšířit výzkum na střední či vysokou školu se záměrem zachytit proměny vzájemného vnímání u účastníků výuky.

Nicméně závěrem lze konstatovat, že v práci poukážeme na netradiční a relativně nový pohled na vztah učitele a žáka – z pohledu vnímání sebe samých a jejich vzájemné interakce. Zároveň v ní prezentujeme analýzu učitelského a žakovského vnímání z různých hledisek, čímž získáváme poměrně nové výsledky ve zkoumané problematice. Věříme, že tato práce přispěje k rozšíření dosavadního poznání o vztahu učitele a žáka a rovněž bude podnětem k dalším výzkumům v této oblasti.

LITERATURA

Odborné publikace

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Vyd. 1. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003, 150 s. ISBN 8086620050.

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 287 s. ISBN 9788024740331.

CANFIELD, Jack a Harold Clive WELLS. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků: příručka pro učitele, vychovatele a rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, 197 s. ISBN 80-7178-028-6.

CROWL, Thomas K., Sally KAMINSKY a David M. PODELL. *Educational psychology: windows on teaching*. Madison: Brown & Benchmark, 1997, 416 s. ISBN 0-697-26816-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000, 377 s. ISBN 8072390600.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. ISBN 9788024727424.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, 416 s. ISBN 80-7066-534-3.

ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1998, 226 s. ISBN 8085866323.

DVOŘÁK, Dominik. *Efektivní učení ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 142 s. ISBN 80-7178-556-3.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 121 s. ISBN 9788024728636.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 255 s. ISBN 978-80-7367-815-9.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014, 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 8073151049.

- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, 22 s. ISBN 978-80-87063-41-5.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obečná pedagogika*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1999, 231 s. ISBN 8085783207.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 126 s. ISBN 978-80-7290-587-4.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-X
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003, 77 s. ISBN 8072901257.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 9788024711683.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 317 s. ISBN 9788024730370.
- HELUS, Zdeněk a Vladimír Hrabal. *Sociální psychologie pro učitele: základní pojmy a pedagogická aplikace*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1984, 153 s.
- HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele II*. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001. ISBN 9788070828090.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 223 s. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 239 s. ISBN 9788073677558.
- CHLUP, Otokar a Jaromír KOPECKÝ. *Pedagogika*. Praha. SPN, 1963, s. 358.
- JAKLOVÁ, Alena. *Komunikace - styl - text: sborník z mezinárodní lingvistické konference: České Budějovice, 20. - 22. září 2005*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta, Ústav bohemistiky, 2006, 258 s. ISBN 80-7040-819-7.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2009, 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 230 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 265 s. ISBN 9788024724331.
- KUTÍNOVÁ, Zdeňka a Marie WIEDENOVÁ. *Úvod do psychologie pedagogické a sociální*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2001, 88 s. ISBN 80-7083-550-8.

- KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 150 s. ISBN 8024402939.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012, 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 8024712849.
- LANGOVÁ, Marta. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1992, 96 s. ISBN 80-7066-613-7.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 8070410884.
- LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008, 257 s. ISBN 978-80-7375-222-4.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013a, 702 s. ISBN 9788026201748.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., ISBN 8021010703.
- MAREŠOVÁ, Hana a Tomáš MACOUN. *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: PdF UP, 2008, 404 s. ISBN 978-80-244-1947-3.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2013, 198 s. ISBN 978-80-7478-026-4.
- NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 120 s. ISBN 9788024736723.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2005, 171 s. ISBN 8024707381.
- PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: Iris, 2006, 119 s. ISBN 8089018971.
- PETTY, Geoffrey. *Teaching today: a practical guide*. Vyd. 3. Cheltenham: Thornes, 2004, 352 s. ISBN 0748785256.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002, 380 s. ISBN 80-7178-681-0.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *Žák sekundární školy I*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008, s. 79. ISBN 978-80-244-2164-3.
- POLEDŇOVÁ, Ivana, Lenka ŠULOVÁ a Věra KONEČNÁ. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 133 s. ISBN 9788021050853.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002a, 481 s. ISBN 8071786314.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002b, 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 8071785792.

- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 123 s. ISBN 9788024726854.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Vyd. 1. Ostrava: Amosium Servis, 1995, 234 s. ISBN 80-85498-27-8.
- PRUNNER, Pavel. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Vyd. 2. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2003, 147 s. ISBN 8070829796.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 8073671247.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Vyd. 2. Brno: Barrister & Principal, 2004, 523 s. ISBN 80-86598-65-9.
- ŠRÁMEK, Rudolf. *Spisovnost a nespisovnost dnes: sborník příspěvků z mezinárodní konference Spisovnost a nespisovnost v současné jazykové a literární komunikaci: Šlapanice u Brna 17. - 19. ledna 1995*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 261 s. ISBN 80-210-1304-4.
- MINÁŘOVÁ, Eva a Karla ONDRÁŠKOVÁ. *Spisovnost a nespisovnost: zdroje, proměny a perspektivy: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané ve Vzdělávacím středisku Šlapanice 10. - 12. února 2004*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, 399 s. ISBN 80-210-3568-4.
- ŠEĐOVÁ, Klára. *Humor ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 189 s. ISBN 978-80-210-6205-4.
- ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.
- ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2005, 136 s. ISBN 80-7357-072-6.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002, 283 s. ISBN 80-7290-100-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1995, 66 s.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1997, 353 s. ISBN 80-7184-317-2
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 8071783080.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 384 s. ISBN 8071782696.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2008, 404 s. ISBN 9788024714288.

WEDLICOVÁ, Iva. *Sociálně a pedagogicko-psychologické aspekty rozvoje osobnosti*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: UJEP, 2008, 140 s. ISBN 978-80-7414-006-8.

Kvalifikační práce

ADAMCOVÁ, Lucie. *Spisovnost a nespisovnost v písemných projevech žáků na Bzenecku*. Brno. 2014. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Ústav českého jazyka. Vedoucí práce prof. PhDr. Marie Krčmová, CSc. [online]. Theses.cz. [cit 2015-07-13] Dostupné z: http://is.muni.cz/th/383865/ff_b/BAKALARSKA_PRACE_ydaxddhp.pdf

IVANCOVÁ, Tereza. *Jazykové vyhodnocení záznamů rozhovorů ve vyučovací hodině (zejména z hlediska spisovnosti a nespisovnosti)*. Brno, 2010. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka. Vedoucí práce doc. PhDr. Karla Ondrášková, CSc. [online]. Theses.cz. [cit 2015-06-23] Dostupné z: http://is.muni.cz/th/209528/pedf_b/Tereza_Ivancova.pdf

KUSÁKOVÁ, Klára. *Analýza vztahu učitele a žáka*. Hradec Králové. 2015. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta. Ústav primární a preprimární edukace. Vedoucí diplomové práce Mgr. Martin Sktuil, Ph.D. [online]. Theses.cz. [cit 2016-02-07] Dostupné z: <http://theses.cz/id/hqxtbh/STAG70159.pdf>

VALČEVSKÁ, Simona. *Spisovnost a nespisovnost v písemném projevu žáků základní školy*. Brno, 2012. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka. Vedoucí práce prof. PhDr. Marie Krčmová, CSc. [online]. Theses.cz. [cit 2015-07-21] Dostupné z: http://is.muni.cz/th/322709/ff_b/VALCEVSKA_Bakalarska_prace.pdf

Odborné články

HELUS, Zdeněk. *Interakce učitel-žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu*. Pedagogika, Praha, 1988, roč. 27, č. 6, s. 643-660.

MAREŠ, Jiří. *Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům*. Studia pedagogica. Brno: Masarykova univerzita. 2013b. roč. 18, č. 1, s. 7 – 36. ISSN 1803-7437.

PRŮCHA, Jan a Roman ŠVARŤÍČEK. *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu*. Pedagogická orientace, Brno: ČSPd - Konvoj, 2009, roč. 19, č. 2, s. 89-105. ISSN 1211-4669.

ŠEĐOVÁ, Klára. *Moc v dialogickém vyučování*. Pedagogická orientace, 2015, roč. 25, č. 1, s. 32-62. ISSN 1211-4669.

ŠEĐOVÁ, Klára. *Pedagogické efekty humoru ve výukové komunikaci*. Pedagogika, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012, roč. 62, č. 4, s. 426-441. ISSN 0031-3815.

ŠEĐOVÁ, Klára. *Žáci se smějí učitelům: podoby a funkce školního humoru zaměřeného na učitele*. Pedagogická orientace, Brno: Česká pedagogická společnost, 2012, roč. 22, č. 1, s. 41-65. ISSN 1211-4669.

TŮMA, František. *Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990-2012)*. Pedagogika, Praha, 2014, roč. 64, č. 2, s. 177-199. ISSN 0031-3815.

PŘÍLOHY

Přílohy k 7. kapitole:

7.5.2a	Dotazník Ž-R
7.5.2b	Dotazník Ž-S
7.5.2c	Dotazník U-R
7.5.2d	Dotazník U-S
7.7.2	Informovaný souhlas (od učitele E1)
7.7.3	Zpřístupnění výsledků (učiteli B1)

DOTAZNÍK Ž-R

Třída:

Učitel / učitelka:

Dotazník, který máš před sebou, se snaží dozvědět víc o tvých názorech a tvém chování v běžných vyučovacích hodinách - **jak bys popsal paní učitelku nebo pana učitele, který vás učí?** Řekneme ti, kterou paní učitelku nebo pana učitele budeš popisovat. Nepiš prosím o žádném jiném učiteli nebo o učitelích obecně. Až budeš vědět, o koho se jedná, vyplň svoji třídu a příjmení pana učitele, nebo paní učitelky.

V dotazníku pak odpovídej postupně na všechny otázky tím, že **vyčerníš to políčko, které ti připadá nejvíce pravdivé**. Při odpovídání se nemusíš ničeho bát - **dotazník je úplně anonymní** a bude vyhodnocený mimo tvoji školu.

Buď prosím **spravedlivý (spravedlivá)**, nad každou otázkou se trochu zamysli a moc nechvájej.

Příklad vyplnění: Svou odpověď prosím zapiš vyčerněním **jednoho** správného políčka.

- A nikdy
 B zřídka
 C občas
 D často *Zvolil jsi odpověď „často“.*
 E vždy

Příklad opravy: Pokud se chceš opravit, vyčerni správné políčko a to špatné **viditelně přeškrtni**.

- A nikdy
 B zřídka
 C občas *Opravil jsi odpověď na „zřídka“.*
 D často
 E vždy

Co znamenají odpovědi?

- A nikdy - nikdy se to nestává
 B zřídka - stává se to málokdy
 C občas - někdy se to stává
 D často - většinou se to tak stává
 E vždy - stává se to pokaždé a pravidelně

NE



ANO

- Mluví pan učitel / paní učitelka v hodinách spisovně?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy
- Stane se, že pan učitel / paní učitelka řekne sprosté slovo při vyučování?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy
- Stane se, že při vyučování nazve pan učitel / paní učitelka nějakého žáka nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy
- Směje se pan učitel / paní učitelka hláškám, které od žáků v hodinách zaznívají?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy
- Směje se pan učitel / paní učitelka žákům, když omylem spletou slova?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy
- Směje se pan učitel / paní učitelka, když při výuce žáci zmíní nějaké příhody ze svého života?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy

7. Dělá si někdy pan učitel / paní učitelka legraci sám/sama ze sebe?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
8. Jak bys popsal(a) pana učitele / paní učitelku? **V této otázce můžeš zvolit více odpovědí, nebo žádnou odpověď.**
- (A) kreativní, se smyslem pro humor
(B) podporující spolupráci ve třídě
(C) přísný(á) a odměřený(á)
(D) působí unaveně, hodiny jsou jednotvárné
(E) neochotný(á) vysvětlovat
(F) věčně nespokojený(á)
(G) nevyzpytatelný(á) a náladový(á)
9. Mluví pan učitel / paní učitelka se žáky i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělá ve volném čase)?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
10. Chová se pan učitel / paní učitelka ve výuce jinak k oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
11. Jak se k tobě obvykle chová pan učitel / paní učitelka? **V této otázce můžeš zvolit více odpovědí, nebo žádnou odpověď.**
- (A) usiluje o přátelské a osobní vztahy
(B) je ochotný(á) ti nezištně pomoci
(C) jeho/její vztah k tobě se často mění
(D) ve vztahu k tobě se skoro neprojevuje
(E) udržuje si od tebe zřetelný odstup
(F) jeho/její zájem o tebe působí předstíraně
(G) někdy se tě úmyslně snaží "potopit" nebo ztrapnit
12. Vnímáš pana učitele / paní učitelku jako spravedlivého/spravedlivou?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
13. Vnímáš pana učitele / paní učitelku jako dobrého organizátora, který řídí a plánuje vyučovací hodiny?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
14. Vnímáš pana učitele / paní učitelku jako rádce a pomocníka?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
15. Vnímáš pana učitele / paní učitelku jako odborníka na daný předmět?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
16. Jsi kluk, nebo holka?
- (K) kluk
(H) holka

DOTAZNÍK Ž-S

Třída:

Učitel / učitelka:

Dotazník, který máš před sebou, se snaží dozvědět víc o tvých názorech a tvém chování v běžných vyučovacích hodinách - **jak bys popsal sám sebe, svůj vztah a své chování k paní učitelce nebo panu učiteli?** Je třeba, abys popisoval(a) své obvyklé chování v hodinách právě u toho pana učitele (paní učitelky), jehož (jejíž) jméno vyplníš v pravém horním rohu tohoto dotazníku. Řekneme ti, o kterého pana učitele nebo paní učitelku se bude jednat.

V dotazníku pak odpovídej postupně na všechny otázky tím, že **vyčerníš to políčko, které ti připadá nejvíce pravdivé.** Při odpovídání se nemusíš ničeho bát - **dotazník je úplně anonymní** a bude vyhodnocený mimo tvoji školu.

Bud prosím spravedlivý (spravedlivá), nad každou otázkou se trochu zamysli a moc nechvátej.

Příklad vyplnění: Svou odpověď prosím zapiš vyčerněním **jednoho** správného políčka.

- (A) nikdy
- (B) zřídka
- (C) občas
- (D) často
- (E) vždy

Zvolil jsi odpověď „často“.

Příklad opravy: Pokud se chceš opravit, vyčerni správné políčko a to špatné **viditelně přeškrtni.**

- (A) nikdy
- (B) zřídka
- (C) občas
- (D) často
- (E) vždy

Opravit jsi odpověď na „zřídka“.

Co znamenají odpovědi?

- (A) nikdy - nikdy se to nestává
- (B) zřídka - stává se to málokdy
- (C) občas - někdy se to stává
- (D) často - většinou se to tak stává
- (E) vždy - stává se to pokaždé a pravidelně

NE



ANO

- | | |
|---|---|
| <p>1. Mluvíš s panem učitelem / paní učitelkou v hodinách spisovně?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> (A) nikdy <input type="radio"/> (B) zřídka <input type="radio"/> (C) občas <input type="radio"/> (D) často <input type="radio"/> (E) vždy | <p>4. Směješ se vtipům a poznámkám pana učitele / paní učitelky?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> (A) nikdy <input type="radio"/> (B) zřídka <input type="radio"/> (C) občas <input type="radio"/> (D) často <input type="radio"/> (E) vždy |
| <p>2. Stane se, že při vyučování řekneš před panem učitelem / paní učitelkou sprosté slovo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> (A) nikdy <input type="radio"/> (B) zřídka <input type="radio"/> (C) občas <input type="radio"/> (D) často <input type="radio"/> (E) vždy | <p>5. Směješ se panu učiteli / paní učitelce, když omylem splete slova?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> (A) nikdy <input type="radio"/> (B) zřídka <input type="radio"/> (C) občas <input type="radio"/> (D) často <input type="radio"/> (E) vždy |
| <p>3. Stane se, že při vyučování nazveš (nikoliv jen „v duchu“) pana učitele / paní učitelku nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> (A) nikdy <input type="radio"/> (B) zřídka <input type="radio"/> (C) občas <input type="radio"/> (D) často <input type="radio"/> (E) vždy | <p>6. Směješ se, když pan učitel / paní učitelka při výuce zmíní nějakou příhodu ze svého života?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> (A) nikdy <input type="radio"/> (B) zřídka <input type="radio"/> (C) občas <input type="radio"/> (D) často <input type="radio"/> (E) vždy |

7. Děláš si někdy legraci sám/sama ze sebe?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
8. Jak by tě asi popsal(a) pan učitel / paní učitelka jako žáka/žákyni?
V této otázce můžeš zvolit více odpovědí, nebo žádnou odpověď.
- (A) šikovný(á) a kreativní
(B) spolupracující s učitelem/učitelkou
(C) poslušný(á) a ukázněný(á)
(D) nesnaživý(á) a málo motivovaný(á)
(E) neochotný(á) a nespolupracující
(F) vzpurný(á) a neustále protestující
(G) nevychovaný(á) a zlobivý(á)
9. Mluvíš s panem učitelem / paní učitelkou i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co děláš ve volném čase)?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
10. Chováš se ve výuce jinak u učitelů, kteří tě mají v oblibě, a jinak u učitelů, kteří tě v oblibě nemají?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
11. Jak se obvykle chováš k panu učiteli / paní učitelce?
V této otázce můžeš zvolit více odpovědí, nebo žádnou odpověď.
- (A) usiluji o přátelský a osobní vztah
(B) jsem ochotný(á) mu nezištně pomoci
(C) můj vztah k němu / k ní se často mění
(D) ve vztahu k němu / k ní se skoro neprojevují
(E) udržuji si od něj / od ní zřetelný odstup
(F) můj zájem o něj / o ní je někdy předstíraný
(G) někdy se ho/ji snažím úmyslně "potopit" či ztrapnit
12. Jsi při hodnocení pana učitele / paní učitelky většinou spravedlivý/spravedlivá?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
13. Vnímá tě pan učitel / paní učitelka jako schopného a samostatného žáka?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
14. Obracíš se na pana učitele / paní učitelku s žádostí o radu či pomoc?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
15. Usiluješ o to, abys ve škole dosáhl(a) co nejlepších výsledků?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
16. Jsi kluk, nebo holka?
- (K) kluk
(H) holka

DOTAZNÍK U-R

Třída:

Vaše příjmení:

Dotazník, který máte před sebou, se snaží dozvědět více o Vašich názorech a Vašem pohledu na jednu konkrétní třídu v běžných vyučovacích hodinách - **jak byste popsal/popsala „průměrné“ žáky v této třídě a jejich obvyklé chování?**

Nejprve prosím napište své příjmení a třídu, jejíž žáky budete v následujících otázkách charakterizovat, a následně odpovídejte na jednotlivé otázky tím, že **vyčerníte políčko, které Vám připadá nejvíce pravdivé.**

Buďte prosím spravedlivý/spravedlivá a nad každou otázkou se trochu zamyslete.

Příklad vyplnění: Svou odpověď prosím запиšte vyčerněním **jednoho** správného políčka.

- A nikdy
- B zřídka
- C občas
- D často
- E vždy

Zvolil jste odpověď „často“.

Příklad opravy: Pokud se chcete opravit, vyčerněte správné políčko a to špatné **viditelně přeškrtněte.**

- A nikdy
- B zřídka
- C občas
- D často
- E vždy

Opravil jste odpověď na „zřídka“.

Co znamenají odpovědi?

- A nikdy – nikdy se to nestává
- B zřídka – stává se to málokdy
- C občas – někdy se to stává
- D často – většinou se to tak stává
- E vždy – stává se to pokaždé a pravidelně

NE



ANO

- Mluví žáci této třídy v hodinách spisovně?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy
- Smějí se žáci této třídy Vaším vtipům a poznámkám?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy
- Stane se, že od žáků této třídy zazní při vyučování sprosté slovo?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy
- Smějí se Vám žáci této třídy, když omylem spletete slova?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy
- Stane se, že zaslechnete při vyučování na svoji „adresu“ od žáků této třídy nepřiměřenou nadávku (např. blbec, kráva, debil)?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy
- Smějí se Vám žáci této třídy, když při výuce zmíníte nějakou příhodu ze svého života?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy

7. Dělají si žáci této třídy někdy legraci sami ze sebe?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
8. Jak byste popsal/a žáky této třídy?
V této otázce můžete zvolit více odpovědí, nebo žádnou odpověď.
- (A) šikovní a kreativní
(B) spolupracují s Vámi
(C) poslušní a ukáznění
(D) nesnažívi a málo motivovaní
(E) neochotní a nespolečující
(F) vzpurní a neustále protestující
(G) nevychovaní a zlobiví
9. Mluví s Vámi žáci této třídy i o tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělají ve volném čase)?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
10. Máte-li v oblíbě některého žáka, ovlivňuje to podle Vás jeho chování ve výuce?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
11. Jak se k Vám obvykle chovají žáci této třídy?
V této otázce můžete zvolit více odpovědí, nebo žádnou odpověď.
- (A) usilují o vřelé a osobní vztahy
(B) jsou ochotní Vám nezištně pomoci
(C) jejich vztah k Vám se často mění
(D) ve vztahu k Vám se skoro neprojeví
(E) udržují si od Vás zřetelný odstup
(F) jejich zájem o Vás působí předstíraně
(G) někdy se Vás snaží viditelně "potopit" či ztrapnit
12. Vnímáte žáky této třídy jako (k Vám) spravedlivé?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
13. Vnímáte žáky této třídy obecně jako schopné a samostatné?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
14. Obrací se na Vás žáci této třídy s žádostí o radu a pomoc?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
15. Usilují žáci této třídy o to, aby dosahovali co nejlepších výsledků?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy

DOTAZNÍK U-S

Třída:

Vaše příjmení:

Dotazník, který máte před sebou, se snaží dozvědět více o Vašich názorech a Vašem chování v jedné konkrétní třídě v běžných vyučovacích hodinách – jak byste popsal/popsala své obvyklé chování k této třídě ve výuce?

Nejprve prosím napište své příjmení a třídu, v rámci níž se budete charakterizovat, a následně odpovídejte na jednotlivé otázky tím, že vyčerníte políčko, které Vám připadá nejvíce pravdivé.

Budte prosím spravedlivý/spravedlivá a nad každou otázkou se trochu zamyslete.

Příklad vyplnění: Svou odpověď prosím запиšte vyčerněním **jednoho** správného políčka.

- A nikdy
- B zřídka
- C občas
- D často
- E vždy

Zvolil jste odpověď „často“.

Příklad opravy: Pokud se chcete opravit, vyčerníte správné políčko a to špatné **viditelně přeškrtněte**.

- A nikdy
- B zřídka
- C občas
- D často
- E vždy

Opravit jste odpověď na „zřídka“.

Co znamenají odpovědi?

- A nikdy – nikdy se to nestává
- B zřídka – stává se to málokdy
- C občas – někdy se to stává
- D často – většinou se to tak stává
- E vždy – stává se to pokaždé a pravidelně

NE

↓
ANO

- Mluvíte se žáky této třídy v hodinách spisovně?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy
- Stane se Vám, že řeknete před žáky této třídy při vyučování sprosté slovo?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy
- Stane se, že při vyučování nazvete (nikoliv jen „v duchu“) některého žáka této třídy nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy
- Smějete se hláškám žáků této třídy?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy
- Smějete se, když žáci této třídy omylem spletou slova?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy
- Smějete se žákům této třídy, když při výuce zmíní nějakou příhodu ze svého života?
 - A nikdy
 - B zřídka
 - C občas
 - D často
 - E vždy

7. Děláte si někdy před žáky této třídy legraci sám/sama ze sebe?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
8. Jak Vás podle Vašeho názoru popisují žáci této třídy jako pana učitele / paní učitelku?
V této otázce můžete zvolit více odpovědí, nebo žádnou odpověď.
- (A) kreativní, se smyslem pro humor
(B) podporující spolupráci ve třídě
(C) přísný(á) a odměřený(á)
(D) působí unaveně, hodiny jsou jednotvárné
(E) neochotný(á) vysvětlovat
(F) věčně nespokojený(á)
(G) nevyzpytatelný(á) a náladový(á)
9. Mluvíte se žáky této třídy i o tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co děláte ve volném čase)?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
10. Chováte se ve výuce jinak k Vaším oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
11. Jak se obvykle chováte k žákům této třídy?
V této otázce můžete zvolit více odpovědí, nebo žádnou odpověď.
- (A) usiluji o vřelé a osobní vztahy
(B) jsem ochotný(á) žákům nezištně pomoci
(C) můj vztah k žákům se často mění
(D) ve vztahu k žákům se skoro neprojevují
(E) udržuji si od žáků zřetelný odstup
(F) můj zájem o žáky je někdy předstíraný
(G) někdy žáka úmyslně "potopím" nebo ztrapním
12. Vnímáte se obecně v této třídě jako spravedlivý pan učitel / paní učitelka?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
13. Vnímáte se obecně jako dobrý organizátor, který v této třídě řídí a plánuje vyučovací hodiny?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
14. Vnímáte se ve vztahu k žákům této třídy jako jejich rádce a pomocník?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy
15. Vnímají Vás žáci této třídy jako odborníka na daný předmět?
- (A) nikdy
(B) zřídka
(C) občas
(D) často
(E) vždy

7.7.2 Informovaný souhlas (od učitele E1)

INFORMOVANÝ SOUHLAS



Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

obracíme se na Vás s žádostí o Vaši účast ve výzkumu „**Vztah učitele a žáka na 2. st. ZŠ z pohledu vnímání jejich vzájemné interakce**“, který je součástí stejnojmenné diplomové práce Bc. Kamily Srbové na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích pod vedením PhDr. Dalibora Kučery, Ph.D. Výzkum je zaměřen na popis přesvědčení, názorů a vzájemných pohledů, které mají žáci ve vztahu ke svým učitelům a učitelé ve vztahu ke svým žákům. Sběr výzkumných podkladů bude probíhat v druhém pololetí školního roku 2014/2015 a bude realizován administrací a vyhodnocením připravených dotazníků.

Vzhledem k postupu zpracování dat a charakteru studie bychom Vás chtěli požádat o poskytnutí čtyř údajů - Vašeho jména, věku, aprobace a délky Vaší pedagogické praxe. Vaše jméno zde bude sloužit pouze pro základní identifikaci materiálů a v práci nebude zveřejněno, resp. bude nahrazeno číselným kódem. Výsledky výzkumu Vám pak budou, po jeho ukončení, zcela k dispozici.

Souhlasíte-li s Vaší účastí, vyplňte prosím následující položky a připojte svůj podpis.
Děkujeme za Vaši ochotu!

Kamila Srbová, Dalibor Kučera
E-mail: srbova25@seznam.cz, dkucera@pf.jcu.cz
Katedra pedagogiky a psychologie
Pedagogická fakulta
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Souhlasím se svou účastí ve výzkumu „Vztah učitele a žáka na 2. st. ZŠ z pohledu vnímání jejich vzájemné interakce“ a s poskytnutím níže uvedených údajů pro potřeby vyhodnocení výzkumu.

Jméno a příjmení: _____

Věk: _____

Aprobace: _____

Délka pedagogické praxe: _____

Datum a podpis: _____

VÝSLEDKY VÝZKUMU



Katedra
pedagogiky a psychologie
Department of Pedagogy
and Psychology

Vážená paní učitelko,

v druhém pololetí školního roku 2014/2015 jste se zapojila do výzkumu „**Vztah mezi učitelem a žákem na 2. st. ZŠ a nižším stupni víceletého gymnázia z pohledu vnímání sebe samého jejich vzájemné interakce**“. Výzkum je zaměřen na popis přesvědčení, názorů a vzájemných pohledů, které mají žáci ve vztahu ke svým učitelům a učitelé ve vztahu ke svým žákům.

Zde uvádíme souhrnné výsledky k tomu, jak Vás, jako paní učitelku, vnímají Vaši žáci z tříd 2. A a 4. A (celkově 50 žáků). Následující strany přináší informace o tomto vztahu. Výsledky jsou rozděleny celkem do 15 oblastí, které byly předmětem výzkumu. Každá zkoumaná oblast v sobě zahrnuje dvě části:

- „**Vaše odpovědi**“, tj. varianty odpovědi, které jste zvolila u obou popisovaných tříd (v případě, že se Vaše odpovědi rozcházejí u obou tříd, jsou uvedeny obě možnosti, jinak pouze jedna);
- „**Odpovědi Vašich žáků**“, tj. sečtené odpovědi všech žáků.

V každé části jsou uvedeny jednotlivé otázky s příslušnou odpovědí/dopověďmi a mají u sebe čísla, která představují vzájemné párování pohledu učitele a žáků při zkoumání určité oblasti, tj.:

- Číslem „1“ se označují tyto vzájemné pohledy učitele a žáků:

UČITELOVA SEBEREFLEXE VS. **ŽÁKOVSKÉ REFLEXE**

→
Vy popisujete své obvyklé chování
v konkrétní třídě při výuce.

→
Žáci popisují Vaše chování při výuce.

- Číslem „2“ se označují tyto vzájemné pohledy učitele a žáků:

UČITELOVA REFLEXE VS. **ŽÁKOVSKÉ SEBEREFLEXE**

→
Vy popisujete své „průměrné“ žáky
v konkrétní třídě a jejich obvyklé
chování při výuce.

→
Žáci popisují sami sebe, svoje chování
při Vaší výuce.

Děkujeme za Vaši spolupráci a věříme, že Vás výsledky potěší!

Bc. Kamila Srbová
E-mail: srbova25@seznam.cz
Katedra pedagogiky a psychologie
Pedagogická fakulta
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

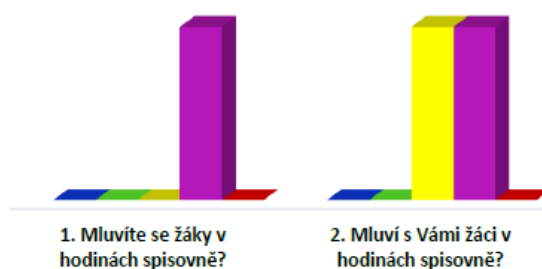
1. Spisovnost

Vaše odpovědi:

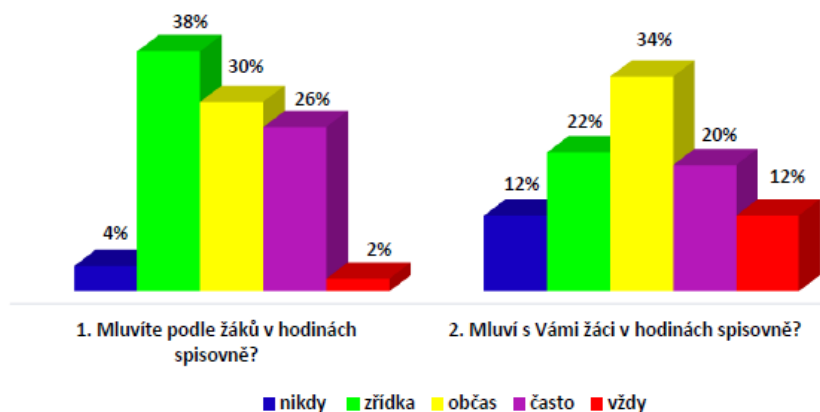
1. Mluvíte se žáky v hodinách spisovně? Vaše odpověď: ČASTO

2. Mluví s Vámi žáci v hodinách spisovně? Vaše odpovědi: 2. A - OBČAS;

4. A - ČASTO



Odpovědi Vašich žáků



Otázka	1. Mluvíte podle žáků v hodinách spisovně?		2. Mluví s Vámi žáci v hodinách spisovně?	
	Počet žáků	Počet žáků v procentech	Počet žáků	Počet žáků v procentech
nikdy	2	4 %	6	12 %
zřídka	19	38 %	11	22 %
občas	15	30 %	17	34 %
často	13	26 %	10	20 %
vždy	1	2 %	6	12 %

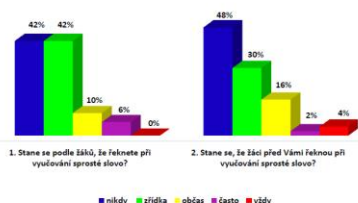
2. Vulgarismus

Vaše odpovědi:

1. Stane se, že řeknete před žáky při vyučování sprosté slovo? Vaše odpověď: NIKDY
2. Stane se, že od žáků zazní při vyučování sprosté slovo? Vaše odpověď: ZŘIDKA



Odpovědi Vašich žáků:



Otázka	1. Stane se podle Vašich žáků, že řeknete při vyučování sprosté slovo?		2. Stane se, že žáci před Vámi řeknou při vyučování sprosté slovo?	
Varianty odpovědi	Počet žáků	Počet žáků v procentech	Počet žáků	Počet žáků v procentech
nikdy	21	42 %	24	48 %
zřídka	21	42 %	15	30 %
občas	5	10 %	8	16 %
často	3	6 %	1	2 %
vždy	0	0 %	2	4 %

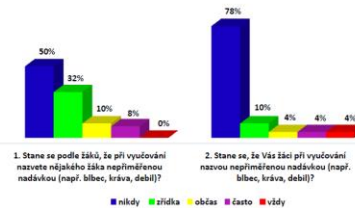
3. Impertinence

Vaše odpovědi:

1. Stane se, že při vyučování nazvete (několik jen „v duchu“) některého žáka nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)? Vaše odpověď: NIKDY
2. Stane se, že zaslechnete při vyučování na svoji „adresu“ od žáků nepřiměřenou nadávku (např. blbec, kráva, debil)? Vaše odpověď: NIKDY



Odpovědi Vašich žáků:



Otázka	1. Stane se podle žáků, že při vyučování nazvete nějakého žáka nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?		2. Stane se, že Vás žáci při vyučování nazvou nepřiměřenou nadávkou (např. blbec, kráva, debil)?	
Varianty odpovědi	Počet žáků	Počet žáků v procentech	Počet žáků	Počet žáků v procentech
nikdy	25	50 %	39	78 %
zřídka	16	32 %	5	10 %
občas	5	10 %	2	4 %
často	4	8 %	2	4 %
vždy	0	0 %	2	4 %

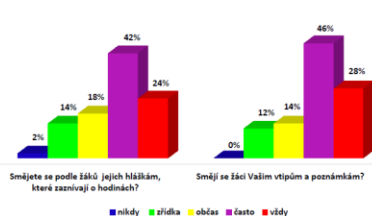
4. Reakce na vtíp

Vaše odpovědi:

1. Smějete se hláskám žáků, které zaznívají o hodinách? Vaše odpověď: OBČAS
2. Smějí se žáci Vaším vtipům a poznámkám? Vaše odpověď: ČASTO



Odpovědi Vašich žáků:

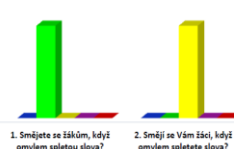


Otázka	1. Smějete se podle žáků jejich hláskám, které zaznívají o hodinách?		2. Smějí se žáci Vaším vtipům a poznámkám?	
Varianty odpovědi	Počet žáků	Počet žáků v procentech	Počet žáků	Počet žáků v procentech
nikdy	1	2 %	0	0 %
zřídka	7	14 %	6	12 %
občas	9	18 %	7	14 %
často	21	42 %	23	46 %
vždy	12	24 %	14	28 %

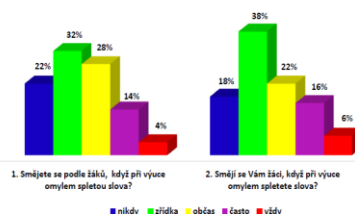
5. Reakce na omyl

Vaše odpovědi:

1. Smějete se žákům, když omylem spletou slova? Vaše odpověď: ZŘIDKA
2. Smějí se Vám žáci, když omylem spletete slova? Vaše odpověď: OBČAS



Odpovědi Vašich žáků:



Otázka	1. Smějete se podle žáků, když při výuce omylem spletou slova?		2. Smějí se Vám žáci, když při výuce omylem spletete slova?	
Varianty odpovědi	Počet žáků	Počet žáků v procentech	Počet žáků	Počet žáků v procentech
nikdy	11	22 %	9	18 %
zřídka	16	32 %	19	38 %
občas	14	28 %	11	22 %
často	7	14 %	8	16 %
vždy	2	4 %	3	6 %

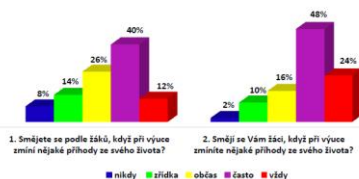
6. Reakce na vtipnou příhodu

Vaše odpovědi:

- Smějete se žákům, když při výuce zmíni nějaké příhody ze svého života? Vaše odpověď: ČASTO
- Smějí se Vám žáci, když při výuce zmíníte nějaké příhody ze svého života? Vaše odpověď: VŽDY



Odpovědi Vašich žáků:



Otázka	1. Smějete se podle žáků, když při výuce zmíni nějaké příhody ze svého života?		2. Smějí se Vám žáci, když při výuce zmíníte nějaké příhody ze svého života?	
	Počet žáků	Počet žáků v procentech	Počet žáků	Počet žáků v procentech
nikdy	4	8 %	1	2 %
zřídka	7	14 %	5	10 %
občas	13	26 %	8	16 %
často	20	40 %	24	48 %
vždy	6	12 %	12	24 %

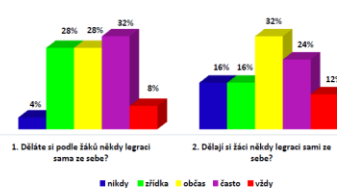
7. Sebeironie

Vaše odpovědi:

- Děláte si před žáky někdy legraci sama ze sebe? Vaše odpověď: OBČAS
- Dělají si žáci někdy legraci sami ze sebe? Vaše odpověď: ČASTO



Odpovědi Vašich žáků:



Otázka	1. Děláte si podle žáků někdy legraci sama ze sebe?		2. Dělají si žáci někdy legraci sami ze sebe?	
	Počet žáků	Počet žáků v procentech	Počet žáků	Počet žáků v procentech
nikdy	2	4 %	8	16 %
zřídka	14	28 %	8	16 %
občas	14	28 %	16	32 %
často	16	32 %	12	24 %
vždy	4	8 %	6	12 %

8. Interakce v hodině

Vaše odpovědi:

- Jak Vás, jako paní učitelku, podle Vašeho názoru popisují žáci? Vaše odpovědi: 2. A - KREATIVNÍ SE SMYSLEM PRO HUMOR, PODPORUJÍCÍ SPOLUPRÁCI VE TŘÍDĚ; 4. A - PODPORUJÍCÍ SPOLUPRÁCI VE TŘÍDĚ



Odpovědi Vašich žáků:



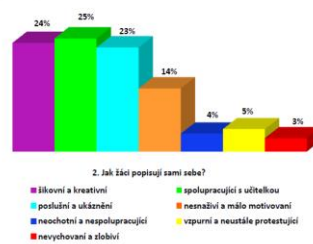
Otázka	1. Jak Vás, jako paní učitelku, popisují žáci?	
	Počet žáků	Počet žáků v procentech
kreativní se smyslem pro humor	42	51 %
podporující spolupráci ve třídě	15	18 %
přísna a odměřená	10	12 %
působí unaveně, hodiny jsou jednotvárné	1	1 %
neochotná vysvětlovat	1	1 %
nevyzpytatelná a náladová	8	10 %
věčně nespokojená	6	7 %

Vaše odpovědi:

- Jak popisujete své žáky? Vaše odpovědi: ŠIKOVNÍ A KREATIVNÍ, SPOLUPRACUJÍCÍ S UČITELKOU



Odpovědi Vašich žáků:



Otázka	2. Jak žáci popisují sami sebe?	
	Počet žáků	Počet žáků v procentech
šikovní a kreativní	22	24 %
spolupracující s učitelkou	23	25 %
poslušní a ukáznění	21	23 %
nesnaživí a málo motivovaní	13	14 %
neochotní a nespokojení	4	4 %
vzpurní a neustále protestující	5	5 %
nevyzpytatelní a zlobiví	3	3 %

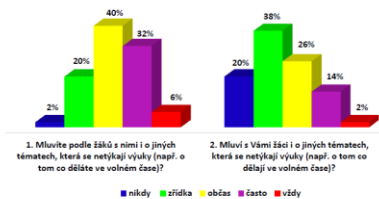
9. Mimoškolní témata

Vaše odpovědi:

- Mluvíte se žáky i o tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co děláte ve volném čase)? Vaše odpověď: OBCAS
- Mluví s Vámi žáci i o tématech, která se netýkají výuky (např. o tom, co dělají ve volném čase)? Vaše odpověď: OBCAS



Odpovědi Vašich žáků:

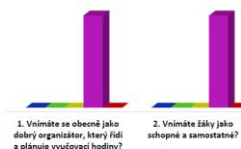


Otázka	1. Mluvíte podle žáků s nimi i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom co děláte ve volném čase)?		2. Mluví s Vámi žáci i o jiných tématech, která se netýkají výuky (např. o tom co dělají ve volném čase)?	
Varianty odpovědi	Počet žáků	Počet žáků v procentech	Počet žáků	Počet žáků v procentech
nikdy	1	2 %	10	20 %
zřídka	10	20 %	19	38 %
občas	20	40 %	13	26 %
často	16	32 %	7	14 %
vždy	3	6 %	1	2 %

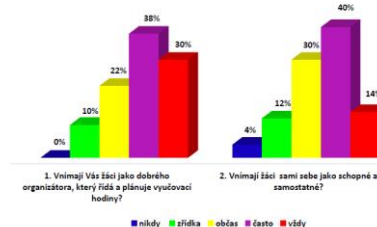
13. Organizační kompetence

Vaše odpovědi:

- Vnímáte se obecně jako dobrý organizátor, který řídí a plánuje vyučovací hodiny? Vaše odpověď: ČASTO
- Vnímáte žáky jako schopné a samostatné? Vaše odpověď: ČASTO



Odpovědi Vašich žáků:



Otázka	1. Vnímám Vás žáci jako dobrého organizátora, který řídí a plánuje vyučovací hodiny?		2. Vnímám žáci sami sebe jako schopné a samostatné?	
Varianty odpovědi	Počet žáků	Počet žáků v procentech	Počet žáků	Počet žáků v procentech
nikdy	0	0 %	2	4 %
zřídka	5	10 %	6	12 %
občas	11	22 %	15	30 %
často	19	38 %	20	40 %
vždy	15	30 %	7	14 %

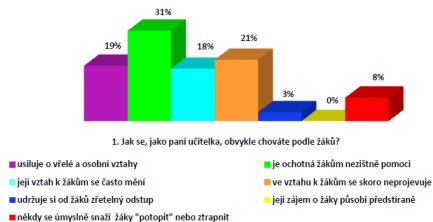
11. Realizace vztahu

Vaše odpovědi:

- Jak se, jako paní učitelka, obvykle chováte k žákům? Vaše odpovědi: USILUJETE O VŘELÉ A OSOBNÍ VZTAHY, JSTE OCHOTNÁ ŽÁKŮM NEZÍŠTNĚ POMOCI



Odpovědi Vašich žáků:



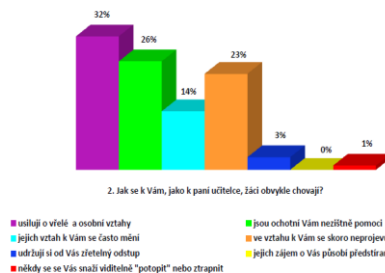
Otázka	1. Jak se, jako paní učitelka, obvykle chováte podle žáků?	
Varianty odpovědi	Počet žáků	Počet žáků v procentech
usiluje o vřelé a osobní vztahy	15	19 %
je ochotná nezíštně pomoci	24	31 %
její vztah k žákům se často mění	14	18 %
ve vztahu k žákům se skoro neprojevuje	16	21 %
udržuje si od žáků zřetelný odstup	2	3 %
její zájem o žáky působí předstíraně	0	0 %
někdy se se Váš snaží viditelně „potopit“ nebo ztrapnit	6	8 %

Vaše odpovědi:

- Jak se k Vám, jako k paní učitelce, obvykle chovají žáci? Vaše odpovědi: USILUJÍ O VŘELÉ A OSOBNÍ VZTAHY; JSOU OCHOTNÍ VÁM NEZÍŠTNĚ POMOCI



Odpovědi Vašich žáků:

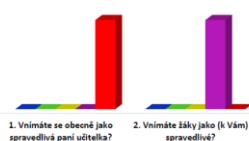


Otázka	2. Jak se k Vám, jako k paní učitelce, žáci obvykle chovají?	
Varianty odpovědi	Počet žáků	Počet žáků v procentech
usilují o vřelé a osobní vztahy	22	32 %
jsou ochotni Vám nezíštně pomoci	18	26 %
jejich vztah k Vám se často mění	10	14 %
ve vztahu k Vám se skoro neprojevují	16	23 %
udržují si od Vás zřetelný odstup	2	3 %
jejich zájem o Vás působí předstíraně	0	0 %
někdy se se Vás snaží viditelně „potopit“ nebo ztrapnit	1	1 %

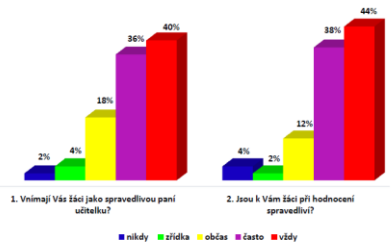
12. Spravedlivost

Vaše odpovědi:

1. Vnímáte se obecně jako spravedlivá pani učitelka? Vaše odpověď: VŽDY
2. Vnímáte žáky jako (k Vám) spravedlivé? Vaše odpověď: ČASTO



Odpovědi Vašich žáků:



Otázka	1. Vnímají Vás žáci jako spravedlivou pani učitelku?		2. Jsou k Vám žáci při hodnocení spravedliví?	
Varianty odpovědi	Počet žáků	Počet žáků v procentech	Počet žáků	Počet žáků v procentech
nikdy	2	2%	4	4%
zřídka	4	4%	2	2%
občas	18	18%	12	12%
často	36	36%	38	38%
vždy	40	40%	44	44%

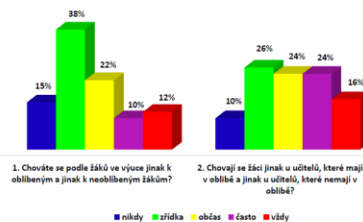
10. Osobní preference

Vaše odpovědi:

1. Chováte se ve výuce jinak k Vaším oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům? Vaše odpověď: NIKDY
2. Máte-li v oblíbené některého žáka, ovlivňuje to podle Vás jeho chování ve výuce? Vaše odpověď: ČASTO



Odpovědi Vašich žáků:



Otázka	1. Chováte se podle žáků ve výuce jinak k oblíbeným a jinak k neoblíbeným žákům?		2. Chováte se šáci jinak u učitelů, které mají v oblíbené a jinak u učitelů, které nemají v oblíbené?	
Varianty odpovědi	Počet žáků	Počet žáků v procentech	Počet žáků	Počet žáků v procentech
nikdy	9	15%	5	10%
zřídka	19	38%	13	26%
občas	11	22%	12	24%
často	5	10%	12	24%
vždy	6	12%	8	16%

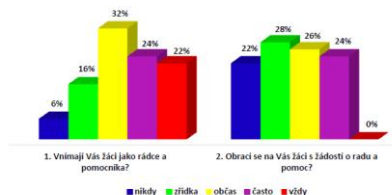
14. Nápomocnost

Vaše odpovědi:

1. Vnímáte se ve vztahu k žákům jako jejich rádce a pomocník? Vaše odpověď: VŽDY
2. Obrací se na Vás žáci s žádostí o radu a pomoc? Vaše odpověď: 2. A - ČASTO; 4. A - OBCAS



Odpovědi Vašich žáků:



Otázka	1. Vnímají Vás žáci jako rádce a pomocníka?		2. Obrací se na Vás žáci s žádostí o radu a pomoc?	
Varianty odpovědi	Počet žáků	Počet žáků v procentech	Počet žáků	Počet žáků v procentech
nikdy	3	6%	11	22%
zřídka	8	16%	14	28%
občas	16	32%	13	26%
často	12	24%	12	24%
vždy	11	22%	0	0%

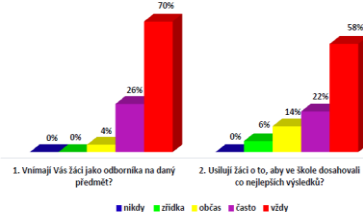
15. Způsobilost

Vaše odpovědi:

1. Vnímají Vás žáci jako odborníka na daný předmět? Vaše odpověď: VŽDY
2. Usilují žáci o to, aby dosahovali co nejlepších výsledků? Vaše odpověď: ČASTO



Odpovědi Vašich žáků:



Otázka	1. Vnímají Vás žáci jako odborníka na daný předmět?		2. Usilují žáci o to, aby ve škole dosahovali co nejlepších výsledků?	
Varianty odpovědi	Počet žáků	Počet žáků v procentech	Počet žáků	Počet žáků v procentech
nikdy	0	0%	0	0%
zřídka	0	0%	3	6%
občas	2	4%	7	14%
často	13	26%	11	22%
vždy	35	70%	29	58%