

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra primární a preprimární pedagogiky**

**Diplomová práce**

Gabriela Machálková

**Interakce mezi učitelem a žákem na primární škole**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „*Interakce mezi učitelem a žákem na primární škole*“ vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci, dne 14. 5. 2020

.....

Gabriela Machálková

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za metodické vedení, cenné rady, věcné připomínky, trpělivost a vstřícnost při konzultacích. Dále bych chtěla poděkovat všem blízkým, kteří mě v průběhu mého studia podporovali.

## OBSAH

	<b>Strana</b>
Úvod .....	6
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Primární vzdělávání.....	8
2 Učitel ve výchovně-vzdělávacím procesu.....	13
2.1 Znalosti a dovednosti učitele .....	13
2.2 Kompetence učitele.....	14
2.3 Učitelův postoj k žákům .....	17
2.3.1 Výchovné styly .....	17
2.3.2 Vyučovací styly .....	18
3 Žák ve výchovně-vzdělávacím procesu .....	20
3.1 Charakteristika období mladšího školního věku.....	20
3.2 Nekázeň žáka ve vyučování.....	24
3.2.1 Odměny a tresty.....	25
4 Komunikace .....	26
4.1 Pravidla .....	27
4.1.1 Direktivní komunikační pravidla.....	28
4.1.2 Demokratická komunikační pravidla.....	29
4.1.3 Verbální a neverbální komunikace učitele .....	29
4.1.4 Emoční strana komunikace.....	30
5 Interakce mezi učitelem a žákem .....	32
5.1 Interakční styl učitele.....	35
EMPIRICKÁ ČÁST .....	37
6 Cíl výzkumného šetření a stanovení výzkumných otázek .....	37
6.1 Výzkumné otázky .....	37
6.2 Výzkumný soubor.....	37
6.3 Výzkumná metoda .....	37
7 Analýza a interpretace získaných dat .....	39
7.1 Jaká je paní učitelka? .....	39
7.2 Co se mi líbí/nelíbí ve vyučování? .....	55
7.3 Co když se mi něco nedaří? .....	77
8 Shrnutí výsledků výzkumného šetření .....	83

8.1	Co hodnotí žák na učiteli obecně? .....	83
8.2	Co hodnotí žák na učiteli ve vyučování? .....	85
8.3	V čem spatřují žáci podporu při neúspěchu? .....	87
9	Závěr.....	88
10	Seznam použitých tabulek.....	91
11	Seznam použitých grafů .....	93
	Zdroje .....	95
12	Seznam příloh.....	99
	ANOTACE .....	112

## Úvod

*„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje.*

*Nejlepší učitel inspiruje.“*

*Charles Farrar Browne*

Hlavní motivací k vybrání tohoto tématu byla jeho aktuálnost a význam. Žáci, osnovy a podmínky k učení se neustále vyvíjejí a mění. Proto je správné pochopení průběhu interakce mezi učitelem a žákem naprosto stěžejní pro správný přístup ke vzdělávání žáků a zvyšování efektivity výuky. Správné vyhodnocení vyhotoveného dotazníku a jeho převedení do praxe poslouží k ulehčení výběru v budoucnu použitých metod vyučování a motivace žáků. Z tohoto pohledu by tato práce mohla být užitečným průvodcem pro začínající učitele či pro učitele dlouhodobě využívajících již překonané vyučovací metody, které nereflektují poslední vývoj v tomto oboru.

Cílem této práce je zjistit, analyzovat a popsat interakci mezi učitelem a žákem na primární škole. Dílčím cílem je analyzovat a popsat, jak interakci mezi učitelem a žákem vnímají samotní žáci.

Této oblasti je potřeba přikládat zvýšený význam vzhledem k tomu, že první stupeň do značné míry formuje žáka a jeho následný přístup ke vzdělávání. Z tohoto důvodu je osoba učitele důležitější než na dalších stupních.

V teoretické části se věnujeme pedagogickým metodám na primárních školách a možnosti jejich využití ke zvýšení oblíbenosti a efektivnosti vyučování. Zabýváme se zde také kapitolami, které se týkají primární školy, učitele, žáka, komunikace a interakce mezi učitelem a žáky.

V první kapitole se zaměřujeme na seznámení s primárním vzděláváním, souvisejícím pojmovým aparátem, dokumenty a aspekty majícími vliv na hodnocení školství a samotných škol, z důvodu vytvoření komplexního pohledu na probíranou problematiku.

Následující dvě kapitoly pojednávají o charakteristikách učitele a žáka. Stěžejní jsou zde schopnosti, vědomosti a dovednosti spolu s nároky kladenými na učitele, protože tyto základní kvality ovlivňují žákův přístup k dalšímu vzdělávání. Žák je zde popisován v období mladšího školního věku, což je dynamické období vývoje a je potřeba, aby během něj byl správně usměrňován pomocí vhodně volených metod výuky, motivace, odměn a trestů.

V kapitole věnované komunikaci jsou zmíněny oblasti této komplexní disciplíny, které jsou nejdůležitější pro správnou interakci učitele a žáka a celá interakce je na ní postavena.

Interakce mezi učitelem a žákem, což je naprosto klíčová oblast pedagogické profese, je rozebrána v poslední kapitole teoretické části, jež popisuje faktory a činitele mající na samotnou interakci vliv.

V empirické části se zaměřujeme na oblast vztahu žáka k učiteli. Žáci zde zhodnocují, jaký vztah mají s vyučující v konkrétních situacích i obecných případech. Mimo jiné je zde věnována část výzkumného šetření také žákům neúspěšným.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Primární vzdělávání

Primární vzdělávání patří do vzdělávacího systému, který vychází ze školského zákona. Pro správný chod primárního vzdělávání je potřeba znát jeho hlavní cíle, obsah, kurikulární dokumenty a činitele výchovně-vzdělávacího procesu.

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2017) primárním vzděláváním rozumíme vzdělávání na 1. stupni základních škol. Svým charakteristickým pojetím žákům zjednodušuje přechod z předškolního vzdělávání. Pokročení do primárního stupně znamená pro žáka přijmout pravidelnost a systematičnost tohoto povinného vzdělávání. Jedná se o ontogeneticky významný stupeň vzdělávání a je chápán jako proces kladení základů celoživotního učení a mnohostranného rozvoje (Kolláriková, Pupala, 2010).

Školu můžeme zařadit mezi tisíc nejčastějších slov v jazycích včetně češtiny. Tento údaj upozorňuje na důležitost školy a její každodenní zmiňování ve sdělovacích prostředcích (Průcha, 2005). *„Každá škola je součástí školského systému dané země; podléhá určitým zákonům, normám, jsou na ni kladeny určité požadavky apod. Jedná se o soubor pravidel, který je každé škole dán zvenčí. Vnitřní pravidla však každá škola realizuje podle svých potřeb, představ, aspirací, apod. Vnější pravidla i vnitřní potřeby školy jsou ve vzájemných vztazích.“* (Janíková a kol., 2009, s. 11) Škola jako instituce je úzce sjednocena s výchovou a vzděláváním dětí. Tento výchovně vzdělávací proces je spjat s interakcí mezi učitelem a žákem a mimo jiné také s jistou organizací výuky (Čapek, 2008).

Samotné **primární vzdělávání** se zaměřuje na: *„poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 8) Vzdělávání a v neposlední řadě také výchova má za úkol vymezit určitou úroveň rozvoje osobnosti a úplný rozvoj schopností, vědomostí a dovedností. Největší úsilí se věnuje komplexu kvalit a komplexnímu rozvoji osobnosti. Stanovování cílů vychází z potřeby učit se celý život a lze je formulovat jako: učit se poznávat, být, žít s ostatními a jednat (Kolář, Vališová, 2009).



Obsah vzdělávání by se dal formulovat pomocí **hlavních cílů**:

- „osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života;
- udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot;
- rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost; udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí;
- *příprava na pracovní uplatnění.*“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, s. 8)

**Cílem** primárního vzdělávání je poskytnutí pevného základu, který povede k všestrannému rozvoji jedince. Zároveň tvoří předpoklad pro nastávající vzdělávání populace a její životní uplatnění (Skalková, 2007). Dle (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020) je **všeobecným cílem** zlepšování výsledků a také motivace veškerých žáků. Každý z žáků by měl mít možnost plně zdokonalit vlastní potenciál. K tomu, aby žák plně rozvíjel svůj potenciál, je potřeba, aby vzdělávací systém povzbuzoval motivaci žáků k celoživotnímu učení. Strategie se snaží o to, aby nikdo nebyl v rámci školního vzdělávání znevýhodněn a všichni měli stejnou vzdělávací příležitost.

Základním **kurikulárním dokumentem** je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, ve kterém se výše uvedené kompetence nacházejí. V tomto kurikulu se nachází **obsah primárního vzdělávání**: mateřský jazyk, matematika, základy přírodních a společenských věd, umělecká výchova (hudební, výtvarná, dramatická), tělesná výchova a občanská výchova. V mateřském jazyce se klade důraz převážně na rozvoj vyjadřovacích schopností a zdokonalení mluveného i psaného projevu. V matematice je důraz kladen na praktické využití. V oblasti přírodních a společenských věd se klade důraz na poznání okolí a prohloubení vědomostí ohledně dopravní či rodinné a zdravotní výchovy (Průcha, 2009).

Všechny školy mají také povinnost sestavit svůj vlastní **školní vzdělávací program**. V průběhu tvorby těchto dokumentů má vedení školy možnost uskutečnit svou ideu o tom, jak by výuka na jejich škole měla probíhat (Reforma školství v České republice, 2006).

# Činitelé ve výchovně-vzdělávacím procesu

## Učitel

Učitel se stane učitelem přijetím role a všeho, co přináší. Žáci se učí poznávat svět a učitel se stává jejich průvodcem. Učitelská profese klade důraz na psychické procesy, pozornost, vůli i překonávání obtíží a v průběhu doby se požadavky na učitele zvyšují. Tato práce není jednoduchá a velmi zasahuje do života žáků. Neusnadňují ji ani činitelé, jako jsou například rodiče jednající často v rozporu se školou. Každý učitel by měl pracovat také sám se sebou a snažit se rozvíjet v oblastech pedagogických trendů. Dobrá znalost svého oboru je nutností a poznatky o něm by si měl neustále prohlubovat (Nelešovská, 2005). Stejně tak důležité je učitelovo naslouchání žákům a konverzace s nimi. Učitelé mají možnost vidět v žácích jejich potenciál, schopnosti či nadání. Proto se z nich stávají také diagnostici odhalující žákovy slabiny nebo také silné stránky a navrhují, jak s nimi dále pracovat (Seiglová, Kocurová-Giurgiu, 2018).

## Žák

Jedná se o jedince lišícího se od ostatních ve vlastnostech, zkušenostech, chování nebo postojích (Janíková a kol., 2009). Současná generace žáků se v mnoha ohledech liší od minulých generací. Proto je potřeba k nim i odlišně přistupovat. Většina nynějších žáků má neobyčejný všeobecný přehled, který získávají díky moderním technologiím. Přestože žáci a požadavky na ně kladené se neustále mění, učitel zůstává neměnnou konstantou. Učitel jako zralá ucelená osobnost často své žáky inspiruje. Tím, že se pro ně stává vzorem, má možnost ovlivňovat či utvářet charakter a názory žáků (Seiglová, Kocurová-Giurgiu, 2018). Dalo by se říci, že školy vznikly kvůli žákům. Kvůli nim se také vzdělávají učitelé, tvoří se vzdělávací programy, cíle i obsahy vzdělávání. Učitel musí žáka vnímat jako ucelenou osobnost. Žák sice má konkrétní osobní zkušenosti, představy či ideje, ale ve škole dochází k jejich upevnování a formování (Janíková a kol., 2009).

## Učivo

Aby bylo učení na primární škole účinné, měl by učitel ustoupit od dlouhodobě zaryté frontální výuky. Strohé předávání informací a definic žákům by mělo nahradit celkové rozvíjení jejich osobnosti. Zároveň by učitel měl při výuce dbát na rozvoj klíčových kompetencí. Moderní školy a vyučování v nich by se měly začít stávat interaktivními. V případě, že jsou interaktivní metody využívány správně, plně podporují žákovu motivaci, soustředění, komunikační schopnosti a kritické myšlení (Seiglová, Kocurová-Giurgiu, 2018).

**Jádrem problematiky vzdělání** je celistvá osobnost jedince. Do vzdělání zahrnujeme osvojování hodnot, vytvoření si postoje ke světu a mimo jiné i ke společnosti a sobě samému. Odrazem této schopnosti je kritické uvažování v jednání a praktických životních názorech. Ve vzdělávacím procesu se výrazně rozvíjí lidská individualita a schopnost orientovat se v mnoha uvažovaných pohledech. Vzdělání zajišťuje kontinuitu společenského vývoje (Skalková, 2007).

Smyslem vzdělávání je poskytnout žákům **klíčové kompetence**, kterých budou schopni bez větších problémů dosáhnout. Tyto kompetence by žáka měly připravit na další stupně vzdělávání a následné uplatňování ve společnosti. Osvojení si kompetencí je dlouhodobý proces. Tento proces začíná v předškolním vzdělávání, postupuje přes základní vzdělávání a pokračuje do středního vzdělávání. Finální dotváření se děje v průběhu života. Ve fázi základního vzdělávání se uplatňuje šest kompetencí: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní. Kompetence **pomáhají k naplnění cílů** – osvojení si postupů učení, logické uvažování, všestranná komunikace, schopnost spolupráce a respektu, uplatnění svých práv a naplnění povinností, rozvíjení vnímavosti a pozitivních citů, tolerance a ohleduplnost, rozvíjení vlastních schopností v rámci osvojených vědomostí a dovedností. Zmíněné kompetence se navzájem prolínají, tudíž nemusí stát jen separovaně vedle sebe (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

*„Na základě důkladného zhodnocení současného stavu vzdělávací soustavy v České republice stanovuje Strategie tři **průřezové priority**:*

- *snižovat nerovnosti ve vzdělávání;*
- *podporovat kvalitní výuku učitele jako její klíčový předpoklad;*
- *odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.“* (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, s. 12)

Častou otázkou bývá **kvalita škol** a zejména rodiče žáků mívají tendence k vytváření názorů na kvalitu školy. Tyto názory poté sdělují svým známým i dětem, a tak vzniká veřejné mínění o dané škole. Škole to může prospět, ale i uškodit. Na základě toho vznikl obor nazvaný efektivnost škol. Zda škola je či není efektivní, se zkoumá několika přístupy. Starším přístupem je hodnocení efektivnosti na základě vzdělávacích výsledků. Jestliže vzdělávací výsledky vyhovují kvantitativním kritériím, je škola efektivní. S tímto přístupem však souvisí úskalí. Kromě výsledku by měly být brány v úvahu i dlouhodobé vzdělávací efekty. Z tohoto důvodu vznikl druhý přístup – charakteristika fungování škol. Tento přístup se řadí mezi procesuální a má se za to, že k výsledkům je potřeba dospět pomocí vnitřních procesů.

Zdůrazňuje důležitost zjištění a objasnění faktorů, kterými jsou tyto procesy ovládány (Průcha, 2005).

Snaha prokázat **efektivnost škol** je dlouhodobá – pokud se zjistí, že škola efektivní je, zjišťuje se, jestli to platí pro delší časové období (školní rok). Některé školy vykazují efektivnost po dobu několika let, u jiných pozorujeme efektivnost proměnlivou v závislosti na mnoha okolnostech. Jeden z proudů se věnuje vyšší či nižší efektivnosti škol v rámci podílu učitelů. Důležitým zjištěním je, že chování učitelů je rozdílné na školách s odlišnou efektivností. Učitelé v efektivních školách spolupracují s ostatními učiteli, komunikují se žáky, začínajícím učitelům poskytují větší podporu, jsou častěji kontrolováni a získají zprávy o hodnocení jejich výkonů. Naopak učitelé v neefektivních školách nespolupracují, se žáky příliš nekomunikují, začínající učitelé pomoc téměř nedostávají, jsou méně kontrolováni a zprávy o hodnocení výkonů nedostávají. O úrovni školy rozhoduje v podstatě vedení a jeho management. Dalo by se totiž říci, že vedení školy ovlivňuje učitele a učitelé ovlivňují úroveň školy (Průcha, 2005).

## 2 Učitel ve výchovně-vzdělávacím procesu

Interpretaci učitelské profese nelze omezit pouze na profesní znalosti, ale je potřeba zahrnout také jeho dovednosti, praktické zkušenosti a postoje. Neustále měnící se podmínky vzdělávání ve školách se týkají zejména učitele a tím i změny učitelské role. Zásadním úkolem učitele je usnadnění a přeměna informací tak, aby žáci získali potřebné vědomosti, dovednosti, návyky a postoje. Podstatou profese učitele je komunikace. Učitel by měl být schopen transformovat veškeré učivo do didaktické podoby, aby ho zpřístupnil žákům. Učitelova profesní osobnost je důsledkem vlastního úsilí stát se kvalitním učitelem, a zároveň se utváří v průběhu získávání pedagogické praxe (Dytrtová, Krhutová, 2009). Jakékoliv řízené vzdělávání by se bez učitele neobešlo. Spadá mezi nejstarší profese v kulturních dějinách lidstva (Průcha, 2005).

*„Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi; v některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku.“* (Čáp, Mareš, 2007, s. 265)

### 2.1 Znalosti a dovednosti učitele

Mezi důležité psychologické a pedagogické kategorie patří schopnosti a dovednosti, ale nejsou terminologicky objasněné. Vznikají v různých oblastech života a tvoří se učením a výcvikem. Přesto, že se nejedná o správné tvrzení, jsou schopnosti často ztotožněny s dovednostmi. Na rozvoj pedagogických dovedností se často zapomíná, i když se vlastně jedná o učitelovy činnosti. Aby pedagogické dovednosti mohly vzniknout, je potřeba vzdělání učitele. Teoreticky se mu dostane mnoha pouček, jak má pedagogická činnost vypadat, ale až v praxi získá dostatek zkušeností. Tato praxe spolu s teoretickými znalostmi je základnou pro pedagogické schopnosti. Důležité jsou i dispozice, díky kterým se rozvíjí pedagogické nadání. Za stejně důležité se pokládá intelektuální schopnost nebo vlohy – z nich se následně rozvíjí schopnosti (Nelešovská, 2005).

*„Pedagogická dovednost bývá v literatuře nejčastěji popisována jako účelná a cílená činnost učitele, zaměřená na řešení pedagogických situací. Pedagogické dovednosti jsou základem profesní identity učitele.“* (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 45)

Dle Dytrtové, Krhutové (2009) dovednosti učitele lze rozdělit do čtyř skupin:

- **Plánování a příprava vyučování:** formulace výchovně-vzdělávacího cíle a výstupů, volba vyučovacích prostředků a metod, rozvržení času v průběhu vyučování, zjednodušení učiva pro žáky, vhodná formulace úloh a otázek pro žáky;
- **Organizace a uskutečnění vyučování:** dostatečná aktivizace a motivace všech žáků, udržení pozornosti, pozitivní atmosféry a kázně žáků, vhodná pedagogická komunikace;
- **Diagnóza a evaluace žáků:** kontrola práce a výsledků učení žáků, tvorba testů, nestranné hodnocení;
- **Autoevaluace učitele:** dovednost sebehodnocení, přijetí rozhodnutí nestranného pozorovatele, dovednost zlepšit svůj současný stav.

## 2.2 Kompetence učitele

Mezi učitelovy schopnosti by měly patřit nejen všeobecné znalosti a odborný rozhled, ale také **pedagogické kompetence**. Dle Dytrtové, Krhutové (2009) můžeme rozřadit pedagogické kompetence takto:

- **Předmětová:** dostatečné osvojení teoretických znalostí potřebných k transformaci vědních poznatků do obsahu vyučování;
- **Didaktická:** schopnost ovládnout vyučovací strategie, prostředky a metody. Dovednost využívat nástroje hodnocení žáků, vzdělávací programy a školní vzdělávací program;
- **Pedagogická:** schopnost podpory žákovské individuality a znalost práv žáka. Znalost vzdělávacích soustav a na základě této znalosti schopnost orientovat se ve výchovně-vzdělávacím kontextu;
- **Diagnostická:** stanovení diagnózy vzhledem ke specifickým zvláštnostem jednotlivých žáků, možnost prevence a nápravy;
- **Sociální a komunikativní:** vytvoření pozitivního klimatu ve třídě a obratnost při řešení různých sociálních situací ve třídě. Schopnost rozpoznání původu negativních situací ve třídě, jejich prevence a náprava. Účinná komunikace s žáky i s rodiči;
- **Manažerská:** informovanost o zákonech a normách, vzdělávací politice, administrativních postupech a organizace práce týkající se pedagogické profese;

- **Profesně a osobnostně zdokonalující:** všeobecný vědomostní a kulturní přehled. Značné působení na žákovu formování postojů a hodnot. Schopnost objektivní sebereflexe.

Tyto kompetence se stanou základem pro komunikaci s žáky a ovlivní také vyučovací styl. Učitel by měl být psychicky vyrovnaný a měly by se snažit naplnit požadavky společnosti. Rozvoj učitelovy osobnosti není jednoduchý. Patří mezi procesy dlouhodobé a základem je rozvoj vědomostní, dovednostní a osobnostní dimenze. Úplného profesně dokonalého učitele tvoří propojení těchto tří dimenzí. Splnit očekávání rodičů, žáků i státu pro učitele není snadné a současné pojetí učitele je předmětem mnoha diskuzí na celém světě. Pro správné formování kritického i tvořivého myšlení musí rozumět zákonitostem rodinného života i žákovského kolektivu. Dobrý učitel by také měl mít rád děti a práce s nimi by ho měla těšit. Neměl by zapomínat na to, že i on byl kdysi dítětem, a proto by měl znát dětskou duši a vědět, jak s ní zacházet. Učitel by měl sledovat vývoj svých žáků i vztah k učení. Mezi náročnost učitelovy práce lze zahrnout rychlost jeho reakcí, samostatnost, pohotovost, tvořivost či odolnost. Učitelovou snahou by však mělo být hlavně to, aby děti chodily do školy rády. Je potřeba je neustále povzbuzovat, aby měly dostatek sebevědomí, jistoty a chuti dále pracovat (Nelešovská, 2005).

Každý učitel by ve své třídě měl vytvořit **atmosféru**, ze které žáci vycítí, že mu mohou důvěřovat. Je to jedna z věcí, pomocí které si žáci vybudují sebevědomí a nebudou mít problém si utvořit vlastní názor. Ve třídě by měl panovat klid a respekt. Učitel by měl žáky vést k myšlence, že děláni chyb není špatné, ale že se díky nim posouvají. Učitel své žáky vede a plně podporuje, čímž si u nich buduje respekt. Tento respekt by měl být vzájemný, stejně jako důvěra (Sieglová, Kocurová-Giurgiu, 2018).

Učitel by také měl mít **pedagogický takt**. Není pro něj problém poznat reakci žáků na situaci a na své působení. Učitel správně pozná změnu v psychickém stavu žáků a dokáže tomu přizpůsobit své nastávající jednání či chování. Pokud má učitel pedagogický takt, pozná, že jeho žáci přestali rozumět výkladu nebo přestali dávat pozor. Podle toho zařídí další směr výuky. Žákům dá přestávku, podá doplňkové informace nebo zcela změní činnost. Učiteli také nedělá problém rozpoznat, zda druh pochvaly či pokárání byl pro žáka dostatečný. Pedagogický takt se formuje v průběhu učitelova vývoje osobnosti a jedná se o specifickou zpětnou vazbu (Čáp, Mareš, 2007).

Důraz je však kladen také na **pedagogický optimismus**. Jedná se o kladné přijetí vzdělávaného vzdělavatelem. Konkrétně by se dalo říci, že v učitelské profesi je potřeba přijmout jedince včetně celé škály autentických růzností.

Při zkoumání dostatečné profesionality učitele se často zaměřuje na **cílové složky** – profesní a znalostní. Profesní znalosti jsou teoretickým základem každého vyučování. Jedná se o znalosti obsahu vyučování, obecně pedagogické, didaktické, psychologické, systému škol, kurikulárních dokumentů a celkovou znalost žáků (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Jednou z mnoha **učitelových úloh** je udržení kázně ve třídě, ale ne vždy je to snadné. Shrnutí několika bodů, které s kázní výrazně pomohou Podlahová (2004):

- Tvorba pozitivního klimatu ve třídě;
- Hodnocení a kontrola žáků by měla probíhat průběžně;
- Co nejvíce žáka začleňovat do práce a v případě, že udělá chybu, ocenit jeho snahu;
- Pokud jsou ve třídě pomalejší žáci, počkat na ně. Pokud jsou přítomni žáci rychlejší, dát jim možnost vypracovat úkoly navíc;
- Důležitá je neustálá motivace a povzbuzení zájmu;
- Pokud je ve třídě ruch i přes učitelova napomenutí, je potřeba změnit metodu či činnost;
- Veškeré požadavky na žáky formulovat srozumitelně;
- Nespokojenost s chováním žáků dát najevo včas, a pokud je potřeba, žáky přesazovat;
- Nereagovat na žáky impulsivně;
- Známkou či trestem se žákům nikdy nemstít;
- Chválit chování, které je žádoucí.

Pokud se stane, že se ve třídě vyskytuje problémový žák, učitel by k němu měl přistupovat pozitivně. V momentě, kdy žák vycítí, že učitel jeho špatnému chování nepřikládá přílišný význam a přistupuje k němu pozitivně, začne získávat sebedůvěru a problémové chování ustoupí. Učitel svým postojem dává najevo, že žákovi plně rozumí a ve třídě je od toho, aby mu pomohl. Žák se postupem času uvidí v jiném světle a nastartuje se u něj proces změny (Auger, 2005).



## 2.3 Učitelův postoj k žákům

Učitelská profese se neobejde bez určitého postoje k žákům. O tomto postoji by se dalo říci, že se jedná o hodnotící vztah k žákům.

Mareš, Křivohlavý (1995) rozlišili postoje k žákům na:

**Výrazně kladný** – většinou se jedná o žáky velmi aktivní, ukázněné a ochotně plnící požadavky učitele. Podřizují se pokynům, jsou bystří a pohotoví. Učitel jim zadává obtížnější práci. Pracují samostatně, učitel je nekritizuje a vždy je veřejně chválí;

**Mírně kladný** – žáci nejsou příliš aktivní a dopouštějí se drobnějších chyb. Jsou průměrní, avšak snaživí a bez kázeňských problémů. Učitel jim poskytuje zpětnou vazbu a je vůči nim trpělivější. Žákům dává najevo, že se mohou zlepšit;

**Neutrální** – žáci jsou v hodinách velmi neaktivní. Pokud jsou vyvoláni a odpověď neznají, raději mlčí. Obvykle nemají kázeňské problémy. Učitel žáky příliš nehodnotí a sociální komunikace je omezená;

**Záporný** – žáci v hodinách vyrušují, nehlásí se. Při odpovědích velmi často chybují. Obvykle mají mezery ve vědomostech a mají sklony k agresivitě. Učitel si postupně k těmto žákům pěstuje záporný vztah a vzniká vzájemná nelibost.

### 2.3.1 Výchovné styly

Začínající učitel nemá vyhraněný vyučovací či výchovný styl. Je však kolem něj spousta zkušených učitelů, kteří mají svou osobní vyhraněnost. Začínající učitel se může těmito zkušenými kolegy inspirovat a začít si vytvářet představu o svém stylu vyučování. Stejně tak to platí pro styl interakční (Dytrtová, Krhutová, 2009).

**Demokratický typ** – učitel má hlavní postavení, ale s žáky aktivně spolupracuje. Diskutuje s nimi a je nestranný. Dává žákům možnost vyjadřovat se a navrhopvat různé varianty práce. Žáci mohou vyslovit svůj vlastní názor a učitel je vede k odpovědnosti za jejich rozhodnutí. Učitel oceňuje, pokud žáci projevují samostatnost. Převaha je jasně na učitelově straně, ale sám ji nijak nezdůrazňuje. Jedná se o nejobtížnější styl práce, ale žáci ho velmi oceňují.

**Autoritativní typ** – učitel žákům nedává možnost se samostatně vyjadřovat nebo pracovat. Žáci jsou pod neustálou kontrolou. Učitel často rozkazuje a trestá, čímž vyvolává u žáků napětí nebo agresi. U žáků není tento styl oblíbený a učitele mají v nelibosti. Učitel tento styl výuky považuje za upevnění své moci a nadřazenosti vůči žákům.

**Liberální typ** – učitel žáky nijak nevede. Nevěří, že jsou žáci dostatečně samostatní a neklade přímé požadavky. Žáci často musí o konkrétní zadání úkolu nebo radu žádat. Učitel dává žákům plnou volnost. Své cíle u činností si však příliš nepromýšlí a je nerozhodný. Tento typ je zpočátku u žáků oblíbený. Vede však k chaosu ve třídě a časovým ztrátám, což si žáci časem začnou uvědomovat (Podlahová, 2004).

### 2.3.2 Vyučovací styly

**Manažerský styl** – učitel žáky plně podporuje a povzbuzuje. Styl je efektivní, systematický a žáci dostávají dostatek zpětné vazby.

**Facilitační styl** – důraz je kladen na žáky a jejich individuální potřeby a zájmy.

**Pragmatický styl** – orientuje se na vyzdvižení cílů a dosažení znalostí. Významné jsou také výsledky samotného vzdělávání (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Neexistuje přený návod, jak být dobrým učitelem, ale kladou se konkrétní požadavky. Existují určitá doporučení, kterými by se mohli pedagogové řídit a tím kvalitu výuky i vzájemných vztahů, mezi učitelem a žákem, zlepšit. Čapek (2008) doporučuje **učitelské desatero**:

1. Učitelství jako profese má dány určité znaky. Proto je potřeba se vyhýbat extrémní gestikulaci, vzhledu či nezvyklé řeči. Tyto odlišnosti děti sice mohou bavit, ale postupem času se z nich mohou stát dráždivé podněty a vést k nežádoucímu chování;
2. Spravedlnost na prvním místě. Učitel by měl být objektivní a žáci by měli vědět, co od něj mohou očekávat. Pokud žáci vědí, že učitel vždy mluví pravdu a je spravedlivý, snižuje se tím nervozita ve třídě;
3. Do hodin patří i legrace. Pokud učitel přijímá zábavu a umí si udělat legraci sám ze sebe, vzniká ve třídě příjemná atmosféra. Pokud je učitel přehnaně upjatý, jen to v žácích vyvolává pocit, že by měli zkusit najít učitelovy hranice;
4. Důležitá je dochvilnost. Pokud se opakovaně stává, že je učitel nedochvilný, znamená to, že nemá příliš dobrou pracovní kázeň. Přesnost učitele je pro žáky modelovým chováním, který postupem času začnou napodobovat. Ve většině případů si učitelé své zpoždění nahradí tím, že protáhnou hodinu do přestávky. Tím žáky obírají o klid a odpočinek, který nutně potřebují;

5. Žáci by také měli pocítit tíhu zodpovědnosti. Přijímání zodpovědnosti by mělo přijít jak za vzdělávací výsledky, tak za jejich chování;
6. Motivace jako základ. Každý učitel by měl být schopen svým žákům přiblížit atraktivitu vzdělávání. Motivací pro vzdělávání ve škole nebo i sebevzdělávání mimo školu by měly být zajímavé aktivity, které donutí být žáky aktivní. Díky těmto aktivitám žáci zjistí, že vyučování může být i zábava a nemusí jen tiše trpět;
7. Důslednost a pořádnost je neodmyslitelnou součástí při přípravě vyučování každého učitele;
8. Rovnocenná komunikace. Žáci se při komunikaci s učitelem nesmí cítit ponížováni. Učitel při komunikaci s žáky nijak nemanipuluje a snaží se vyslechnout všechny názory. Odsouvání žákova názoru by vůbec nemělo nastat;
9. Empatie a pochopení. Každému žákovi se dá pomoci, a proto by se učitel neměl otáčet k jejich problémům zády. Je potřeba mít s žáky radost z každého úspěchu a zároveň je podpořit, když mají špatný den;
10. Být vždy připraven. Ať nastane jakýkoliv problém, musí se řešit. Učitel by měl být ve třídě neustále ve střehu. Je potřeba myslet na to, že stát se může cokoliv.

Závěrem by se dalo shrnout, že učitelství jako profese je velmi obtížná. Na učitele je neustále kladeno mnoho požadavků. Učitel musí být odborník v konkrétním oboru a také dané učivo didakticky správně vysvětlit. Musí uvážit veškeré individuálnosti svých žáků a zároveň být kvalitním diagnostikem i psychologem. Získání autority je téměř nutností a stejně tak důležité je mít schopnost komunikovat se žáky. Každý učitel se musí neustále sebevzdělávat a držet se nejnovějších trendů. Pokud vše zmíněné učitel zvládne, jeho práce ani z daleka nekončí. Dalším z jeho úkolů je zvládnutí formální stránky vzdělávání – administrativa. Být tedy učitelem obnáší nést s sebou břímě vysokého očekávání, které mnohdy nejde splnit (Janíková a kol., 2009).

### 3 Žák ve výchovně-vzdělávacím procesu

Žáka primárního vzdělávání vnímáme jako jedince, který je vzděláván a vychováván na primární škole. K tomu, aby učitel mohl žáka správně vést, vzdělávat a vychovávat, je potřeba, aby dobře rozuměl, v jakém vývojovém období se žák nachází a co je pro toto období charakteristické, jak s žákem navázat pozitivní vztah, jakým způsobem ho vyučující a škola ovlivňují a jak se vyrovnat s případnou nekázní žáka.

#### 3.1 Charakteristika období mladšího školního věku

Žák primární školy se nachází ve vývojovém období mladšího školního věku. Toto období začíná vstupem do školy, který je pro žáka zásadní životní změnou. Období je doslova nabitě duševním i tělesným vývojem. **Zdokonaluje se senzomotorická koordinace a motorická výkonnost.** Do začátku tohoto období se vyvíjela hlavně hrubá motorika, k ní se připojuje zlepšení výkonu v jemné motorice. Žáci tohoto věku pocítují silnou potřebu pohybové aktivity a tuto potřebu by neměl nikdo omezovat (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012). Tělesný vývoj u žáků se běžně posuzuje podle toho, jak rostou a přibývají na váze. Tato kontrola obvykle probíhá jednou ročně a zjišťuje se, zda výška a hmotnost žáka odpovídá jeho věku. Tělesné rozdíly mezi chlapci a děvčaty v průběhu mladšího školního věku nejsou téměř žádné. Výrazné rozdíly nastávají až v momentě sexuálního dozrávání. Růst každého žáka je značně individuální a záleží na genetickém naprogramování. Velkou úlohu však mají vnější příčiny, jako například výživa, sociální a hygienická úroveň prostředí a podněty působící na žáka (Matějček, Pokorná, 1998).

Žákovo učení je ovlivněné řadou psychických funkcí a ty se zdokonalují. City jsou **stabilnější a trvalejší**. Snění a fantazie začíná ustupovat do pozadí a žáci se více zaměřují na realitu.

**Hra** je v tomto období stále velice důležitá, žáci však začínají upřednostňovat soutěžení, skupinové hry a činnosti, které jsou složitější či reálnější. Veškerá magičnost postupně ustupuje do pozadí.

V současné době žáci mladšího školního věku již tolik neupřednostňují pohybové hry se svými vrstevníky, jak tomu bylo dříve, ale svůj volný čas věnují televizním pořadům či jiným pasivním formám zábavy (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012).

V procesech myšlení je znatelný posun od pohádkového realismu ke **střízlivému realismu**. Žáci tohoto věku si také osvojují typické chování vůči malým dětem, se kterými již nezacházejí jako s hračkami. Žákům roste slovní zásoba a postupně jsou schopni vytvářet logické úsudky a operace. Rozvoj myšlení velmi souvisí se čtenářskými zájmy. V dnešní době se však tyto zájmy posunují spíše k internetu (Pacher, 2017). Žák mladšího školního věku si doposud pamatoval pouze věci, které ho zajímaly (básničky, písničky). Ve škole je však nutné, aby si zapamatoval také věci, které ho příliš baví nebo nebudou (násobilka, početní spoje). Postupem vývoje se ovšem žákova paměť začne proměňovat z mechanické na logickou (Matějček, Pokorná, 1998).

Důležité je v tomto období také **navazování kamarádských vztahů**. Napomáhají k rozvoji sociálních kompetencí, zvyšují pocit emocionálního bezpečí, které je potřebné v občasných ohrožujících situacích, a jsou zdrojem důvěrnosti (Pacher, 2017).

Na **začátku školní docházky** žáci mladšího školního věku pocítují sympatie ke svému učiteli. Tato sympatie se však v průběhu školní docházky razantně mění. Změny jsou často vyvolané proměnami složité emocionální stránky vývoje žáka, která se obvykle promítá také do vyučování. Žáci začínají být poprvé kritičtí, a to se promítá ve vztahu a chování k učiteli (Kurelová, Šteflíčková, 1993).

S generačními mezerami se setkáváme odjakživa, ale dnes se jedná o mnohonásobně větší rozdíl, než by se zdálo v minulosti. Vzdělávání na tyto rozdíly výrazně upozorňuje a učitelé si velmi často nevědí rady, a proto si na současné žáky stěžují. Problémy nastávají zejména, pokud se jedná o postoj k učení či celkové účasti v hodinách. **Současná generace žáků** vyrůstá v prostředí, které je značně ovlivněno rychle se vyvíjejícími technologiemi. Mezi tyto technologie se můžou řadit veškerá sociální média, která žákům zkreslují získávání okolních informací. Jejich studium je těmito technologiemi také výrazně ovlivněno, ale v neposlední řadě ovlivňují také interakci ve třídě. Vzhledem k rychle se měnícím technologickým podmínkám nezbývá učitelům nic jiného, než se přizpůsobit.

V současném vzdělávání se dají pokládat technologie a sociální média za nový vzdělávací trend. Žáci tyto prostředky využívají při vyhledávání informací, při inspiraci pro domácí úkoly, při samostudiu, ale i pro rozvoj svých koníčků. Nicméně nejčastějším využitím pro žáky je rychlé a jednoduché vyhledání jakéhokoliv řešení. Využití moderních technologií ve školách, by se časem mohlo stát nedílnou součástí výuky. Bohužel ne vždy budou žáci tyto technologie využívat jen pro potřeby výuky.

Každý žák ve vyučování potřebuje, a zároveň očekává, že výuka bude směřovat k **praktickému využití**. Žáci ve vyučování chtějí mít vlastní zodpovědnost za to, co se naučí a jakákoliv výuka vedoucí ke spojení s reálným životem jim dodává motivaci se nadále vzdělávat. Jakmile bude výuka aktivní, zajímavá a přátelsky laděná, žáci se naučí mnohonásobně více a bude je to bavit. Během výuky by každý žák měl budovat vlastní sebevědomí a uvědomovat si důležitost odpovědnosti na něj kladené, což později využije i v reálném životě (Sieglová, Kocurová-Giurgiu, 2018).

Ke komplexnímu pochopení žákovy osobnosti je potřeba znát vzájemně propojené **osobnostní složky**:

- Stavba těla – psychosomatika;
- Temperament – typová charakteristika (city, pocity, schopnost soustředění);
- Schopnosti – inteligence, tvořivost, paměť, komunikační schopnosti;
- Učební styl – způsob, kterým si žák osvojuje nové poznatky;
- Motivace/potřeby – vnitřní podnět k vykonání činnosti;
- Charakter – mravní zásady (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

**Škola** žáky a jejich vývoj významně **ovlivňuje**. Žák v průběhu mladšího školního věku prochází mnoha změnami. Jednou z těchto změn je jeho seberozvoj. Učitel si v průběhu doby strávené ve škole velmi dobře všimá, jak žák vnímá sám sebe. Učitel může na toto chování profesionálně zareagovat v impulzech, které se zpětně odrazí v žákovi. Mimo jiné se učitel také podílí na skutečnosti, jak žáci chápou svůj úspěch či neúspěch (Kurelová, Šteflíčková, 1993). Pro žáka je mnohdy škola jakási soutěž a žáci se mezi sebou rádi předhánějí, měří síly a díky tomu nabývá jejich nové sebevědomí a identita. Mnohdy se však nejedná pouze o úspěch v učení, ale o zdatnost, obratnost či jinou dovednost. Může se stát, že kolektiv žáků má své přísné normy a žáci, kteří nejsou této normy schopni dosáhnout, jsou ostatními stíháni. Proto je na učiteli, aby těmto situacím předcházel a byl schopen ve třídě navodit atmosféru porozumění a přijetí (Matějček, Pokorná, 1998). Škola mimo jiné také rozvíjí žákovu **socializaci**. K této socializaci škola přispívá odlišným způsobem než žákova rodina, protože si žák začne uvědomovat svou roli spojenou se školou a kompetence, které k roli patří. Kompetence spojené s rolí školáka můžeme rozdělit do dvou skupin. První skupina je závislá na zrání žáka, a tedy souvisí se školní zralostí. Druhá skupina jsou kompetence, na jejichž rozvoji se významně podílí učení, jedná se tedy o školní připravenost (Vágnerová, 2000).

U žáků je potřeba pomocí vhodných výukových metod a interakčního působení dosáhnout **kritického myšlení**. Nutností je dbát na využívání učebních cílů jako celku. Kritické myšlení by mělo být podporováno u všech žáků nehledě na úroveň jejich vzdělání. Žáci na základních školách by měli nejen chápat a naučit se konkrétní učivo, ale také by měli vědět, jak propojit učivo se svým životem. Žáci by měli umět propojit teorii naučenou ve škole s konkrétní situací v životě. Mimo jiné by měli umět věcně argumentovat, vyjádřit osobní pocity a dosavadní znalosti porovnávat a vyhodnocovat.

Neodmyslitelnou součástí výuky je **správná motivace**. Pomocí motivace se žák aktivuje. Tato aktivace vychází z nitra každého jednotlivce a jedná se o jakýsi pohon, který ho nutí se dál vzdělávat. Každý žák potřebuje skrz motivaci ucítit přirozenou zvědavost, inspiraci či nadšení (Seiglová, Kocurová-Giurgiu, 2018). Každé dítě by mělo ve škole zažít úspěch a získat kladné zkušenosti. Znamka nemá být měřítkem školního úspěchu (Karnsová, 1995).

V případě **dobré spolupráce a interakce** mezi učitelem a jeho žáky, lze upustit od obvyklé tradiční struktury třídy a začít pracovat v různorodých skupinách. Práce ve skupinách nutí žáky být více aktivní, zapojovat se do plnění úkolů a zároveň se učí řídit sebe i své okolí. Volba nových, neotřelých způsobů práce ve třídě rapidně mění vztah učitele a žáků a učitel se stane zajímavým zprostředkovatelem informací (Seiglová, Kocurová-Giurgiu, 2018).

Komplexní rozvoj žákovy osobnosti je proces dlouhodobý, složitý, ale nezbytný. Hlavním aktérem v tomto rozvoji by měla být škola, která je podporována a doplňována učitelem (Janíková a kol., 2009).

## 3.2 Nekázeň žáka ve vyučování

Každý učitel se v průběhu své kariéry setkal s nekázní ve třídě. Pokud žáci z učitele nevy cítí přirozenou autoritu, je potřeba kázeň budovat pomocí třídních pravidel. Sestavování pravidel by mělo vznikat spoluprací žáků a učitele.

Příčin vzniku nekázně je mnoho. Aby se každý učitel vyhnul žakově nekázní, je potřeba zavést preventivní opatření. Pokud učitel nevytvoří ve třídě podmínky, které by žáka pobízely k nekázní, ale naopak vytvoří příjemnou, povzbudivou atmosféru, nekázeň by žáky zbytečně rozptylovala od zajímavých činností, které si učitel připravil. Jedním z faktorů určujících míru nekázně ve třídě je obliba učitele. Je logické, že v hodině oblíbeného učitele nebudou žáci vyrušovat a snažit se danou hodinu sabotovat (Čapek, 2008). V průběhu hodin bývají žáci neklidní, nevěnují učiteli či probírané látce plnou pozornost, baví se se svými spolužáky, posílají si psaníčka a dokonce se vyskytují situace, kdy na sebe žáci pokřikují. Bohužel také existují situace, kdy žáci slovně (či v horších případech fyzicky) napadají učitele. Nejkritičtější časem pro udržení pozornosti žáků je začátek a konec hodiny. Těsně po zazvonění, na začátku hodiny, se žáci ještě nesoustředí a jsou roztěkaní. Naopak na konci už nemůžou vydržet a přemýšlí nad blížící se přestávkou (Podlahová, 2004).

Vyskytují se **konkrétní příčiny** vzniku nekázně, a tím může být samotný pedagog, učební činnost, prostředí či žákova osobnost a jeho vztah k učení.

**Pedagog** – jakmile učitel využívá pouze monolog, mluví monotónně, vyvolává pouze některé žáky nebo hodina nemá jakýkoliv spád, žáci se nudí a snaží se zabavit samostatně.

**Učební činnost** – pokud je činnost nudná, příliš těžká či příliš jednoduchá. Pokud žáci postrádají smysl a neznají cíl, činnost je přestane zajímat.

**Prostředí** – v momentě, kdy se z ulice ozývá hluk, žáci věnují pozornost tomu, co se děje venku. Taktéž je problém, pokud je žákům zima nebo horko. Soustředí se na momentální nepohodlí a ne na vyučování.

**Žákova osobnost, vztah k učení** – žáci si svým nevhodným chováním obvykle léčí komplexy. Může se však stát, že žák nemá dostatečnou úroveň myšlenkových operací nebo si neuvědomuje, jaký dopad na okolí má jeho chování. Problémem může být také hyperaktivita žáka, únava, nemoc či školní nezralost (Podlahová, 2004).



### 3.2.1 Odměny a tresty

Odměny a tresty fungují na žáky jako jistý usměrňovač chování. Odměnou je určité působení na jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a žákovi přináší radost. Trestem je působení na jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a žákovi přináší nelibost.

Je řada předpokladů, které snižují nekázeň v hodinách:

- Účinnější než kárání je pochvala;
- Pokud je žák dostatečně často chválen, má lepší výsledky než opomíjený žák;
- Časté kárání snižuje výkon;
- Častá pochvala zvyšuje výkon;
- V žácích se vytváří úzkost získaná káráním z předchozích zkušeností (Čapek, 2008).

**Žákovou potřebou** je převážně slyšet pochvalu. Není však možné každého žáka chválit za vše, co udělá, řekne či vytvoří. V momentě, kdy učitel začne chválit žáky přehnaně, má pochvala negativní účinek. Žáci si vytvoří návyk na neustálé chválení a tato závislost zastíní proces učení. Pochvalu již nevnímají jako motivaci, ale jako cíl. Učitel by měl umět poznat, jakou četnost pochval využít a postupně je snižovat. Pochvala za konkrétní čin by měla přijít neprodleně a nevzdálit se od vykonaného činu.

Bohužel ne vždy v hodinách učitel může jen chválit. Nastane moment, kdy je potřeba udělit trest. Udělování trestů je z pedagogického hlediska náročnější. Pokud učitel neodhadne, jakým způsobem žáka potrestat, může se stát, že žák začne mít strach ze školy, začne být agresivní nebo se objeví únikové sklony. Proto existují jisté zásady, které by se při trestání měly dodržovat: vymezení pravidel, trest musí být úměrný činu, veškeré potrestání musí být spravedlivé a trest by měla být cesta k napravení (Čapek, 2008).

## 4 Komunikace

*„Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele. Komunikace je nevyhnutelnou podmínkou vyučování. Bez komunikace by se výchova a vzdělávání nemohli uskutečňovat. Třída bez procesu komunikace by byla „mrtvá“. Komunikace se uskutečňuje jako sled komunikačních činností, situací a aktů mezi učitelem a žáky a žáky navzájem.“* (Gavora, 2005, s. 25) Jedná se o vzájemně sdílený systém, tvořící různé formy komunikace – verbální, neverbální a komunikace činem. Verbální komunikace je vyjádření pomocí slov. Neverbální komunikace zahrnuje vše sdělené mimoslovně. Do komunikace činem se zahrnuje sdělení vlastním chováním (Sklenářová, 2013).

**Pedagogická komunikace** je považována za sociální komunikaci, v rámci které vychováváme, vzděláváme a sledujeme pedagogické cíle (Nelešovská, 2005).

*„Základním cílem pedagogické komunikace je podílet se na rozvoji vychovávaného a vzdělávaného jedince, v souladu s kvalitami jeho osobnosti, jeho možnostmi a mezemi.“* (Svatoš, 2002, s. 58)

**Cíle** v komunikaci mohou být dva – výchovně vzdělávací a komunikační. Výchovně vzdělávací cíl je obvykle globálnější a přesně stanoven. Komunikační cíl na druhou stranu zastává užší roli a dle potřeb se mění.

Mezi nejčastější **účastníky** pedagogické komunikace patří učitel a žák. Tito komunikační partneři jsou však velmi nesouměrní jak v rovině sociální, tak v rovině kvantitativní. Vzhledem k tomu, že roli učitele zastává pouze jedna dospělá osoba, dá se říci, že učitel komunikuje převážně se skupinou žáků jako s celkem (Nelešovská, 2005).

V 73 % případů začíná učitel konverzací otázkou. Skutečnost, že konverzací začíná učitel, je projevem jeho dominance. Po položení učitelovy otázky následuje žákova odpověď, která by měla nastat spontánně. Žákových odpovědí je většinou více než položených otázek. Může se stát, že žák odpoví chybně, a proto žáci odpovídají znovu. V komunikaci je důležitá zpětná vazba, která žáka utvrdí ve správnosti odpovědi (Šeďová, Švaříček, Šalamounová, 2012).

Dospělí většinou mívají problém v komunikaci s dětmi a mnohdy je příčina na jejich straně. Nedokážou odhadnout věkovou zralost dětí, a proto k nim přistupují nevhodným způsobem. Často se stává, že dospělí neumí mluvit tak, aby děti byly schopny naslouchat (Karnsová, 1995).

**Komunikace ve třídě** není náhodná a patří mezi projevy učitele a žáků. Podřizuje se ovšem určitým komunikačním pravidlům (Sklenářová, 2013). Jestliže chce učitel navázat s žáky dobrý vztah a vědět, že vzájemná komunikace na ně má vliv, měl by se řídit několika pokyny. Jedním z těchto pokynů je získání jejich pozornosti. Učitelova řeč by měla dávat smysl a být pravdivá. Komunikace při práci, která je pro oba partnery zábavou, je mnohdy snazší a pro partnery se vztah stane cennějším. Také pochopení, že každý vnímá vzniklou situaci jinak, je důležitou součástí pedagogické komunikace. Neexistují dva lidé, kteří se ve stejné situaci zachovají stejně. Nezapomínejme ani na sílu konverzace. Důležité je mluvit o tom, co děti zajímá, ale vyvarovat se hovorům jako s vlastními vrstevníky. Pokud se učiteli podaří žáka do konverzace vtáhnout, stává se tato konverzace základem pro pozitivní vztah. Navázání vztahu je nepostradatelný předpoklad při práci s dětmi (Karnsová, 1995).

V komunikaci můžeme vnímat **dvě roviny**. Tyto roviny jsou dle Watzlawicka (2011) **obsahová a vztahová**. Každé sdělení jde tedy říci stejným či podobným obsahem, ale jejich vztah je zcela rozličný. V reálu se však zdá, že čím spontánnější a kvalitnější je vztah, tím více se vztahový aspekt komunikace vytrácí.

*„Zprávový aspekt sdělení zprostředkovává informaci, a je proto v lidské komunikaci synonymem obsahu sdělení. Může se týkat čehokoliv, co lze sdělit, bez ohledu na pravdivost či nepravdivost informace, její správnost či nesprávnost nebo nejasnost. Ta část komunikace, která je příkazem, se vztahuje k tomu, jak má být sdělení chápáno, tedy ve svém důsledku ke vztahu mezi komunikujícími.“* (Watzlawick, 2011, s. 54)

## 4.1 Pravidla

Pedagogická komunikace je velmi ovlivněna stanovenými pravidly, kterými se při komunikaci řídíme. Není to tedy jen školní řád, který tato pravidla formuluje a je přítomen v každé třídě. Problémem však může být neochota a zároveň nemožnost žáků si tato pravidla zapamatovat. Vymezení pravidel může patřit mezi **obtížné úkoly** a učitel se musí vyhnout příliš úzkému vymezení, ale naopak zajistit, aby nebyla ani příliš obecná. Kritický je také počet pravidel (příliš mnoho ztrácí na funkčnosti). V případě nízkého počtu pravidel se snadněji zapamatují všechna a jednotlivě působí důležitěji. Zahrnout bychom měli také tzv. funkční pravidla, která apelují na žákův rozum. Pravidla stanovuje učitel, ale vytváří je společně s žáky (Nelešovská, 2005).

Dle Cangelosi (2009) může být důsledkem nadbytečných pravidel jejich porušování. Pokud žáci zjistí, že nějaké pravidlo neslouží důležitému účelu, nabydou dojmu, že i zbytek pravidel není důležitý.

Pravidla by měla být formulována přesně tak, jak byla původně myšlena. Učitelé by se měli vyhýbat negativním výrokům, které v žácích vyvolávají pocit, že nemohou mluvit vůbec. Je potřeba žáky upozornit, že mluvit mohou, pouze však, když jsou vyvoláni. Při formulaci pravidel je důležité soustředit se na účel. Pravidla nemohou být vymezena příliš úzce, aby neztratila svůj význam.

Vhodným obdobím pro stanovení pravidel je iniciační období. Toto období představuje začátek školního roku. Zbytek roku se pravidla uplatňují a upevňují (Gavora, 2005).

#### **4.1.1 Direktivní komunikační pravidla**

Vyučování se vyznačuje direktivním postavením učitele. Při rozdělení pravomoci rozlišujeme dva druhy pravidel – pro učitele a pro žáka.

Direktivní typ komunikačních pravidel žáka intenzivně ovlivňuje a zároveň omezuje a snižuje jeho aktivitu. Vzhledem k tomuto omezování se žák stává pasivním. Žáci však chtějí mít možnost komunikovat a využívají pro to různé strategie. Využitím strategií narušují výuku například vyrušováním, napovídáním, nevěnováním pozornosti učiteli, kladení sabotujících otázek nebo přehnaným lpěním na dohodnutých pravidlech.

**Komunikační pravidla pro učitele** – má právo si vzít slovo kdykoliv a může přerušit i řeč žáka. Může si vybrat jednotlivé žáky, se kterými chce komunikovat nebo hovořit s celou třídou. Téma rozhovoru volí učitel. Délka hovoru není stanovena a neomezuje se ani zvoněním. Učitel smí hovořit v jakékoliv části třídy a není dáno, jestli u hovoru má sedět, stát či chodit.

**Komunikační pravidla pro žáka** – může hovořit jen v případě udělení slova. Slovo uděluje učitel a bez něj žák nehovoří. Vyjadřuje se pouze k osobě, která položila otázku nebo dala pokyn k odpovědi. Žák hovoří jen o daném tématu. Délka hovoru může být přerušena nebo prodloužena učitelem. Žák hovoří pouze ve stoje a na místě, které mu je předem určeno, jako třeba v lavici, u tabule (Gavora, 2005).

## 4.1.2 Demokratická komunikační pravidla

Použití demokratických komunikačních pravidel vyžaduje vlastnosti učitele jiného typu než u direktivních komunikačních pravidel. Je potřeba více důvěry v to, že žáci jsou schopní převzít vlastní zodpovědnost. Demokratická pravidla jsou více tolerantní a vstřícná. Zachovávají autoritu učitele, ale ve třídě vládne klidná atmosféra. Připouštějí volnou aktivitu a snaží se podpořit iniciativu žáků.

**Některá z pravidel** – učitel nechá žákovi při odpovídání dostatek času. Žák smí při odpovědi sedět. Při hovoru k tématu smí žák odbočit, pokud je jeho příspěvek hodnotný. Žák se může pokusit vést část komunikace. Smí vyvolat jakéhokoliv spolužáka nebo položit otázku i učiteli. Žák smí požádat o pomoc učitele i spolužáky a není to bráno jako projev slabosti (Gavora, 2005).

## 4.1.3 Verbální a neverbální komunikace učitele

**Verbální komunikace** obsahuje zvukovou, písemnou i grafickou formu řeči a jedná se o jeden z nejuniverzálnějších prostředků komunikace. Při komunikaci mezi učitelem a žákem vznikají fáze činnosti. Do těchto fází se zahrnuje: záměr sdělení, vlastní sdělení a rozluštění sdělení. V průběhu jednotlivých fází probíhá formulace cíle sdělení, předání informace příjemci, který tuto informaci vyslechne a odhalí její záměr (Mareš, Krívohlavý, 1995).

Zvuková podoba verbální komunikace obsahuje dvě složky: obsahovou a formální. Obsahová stránka je tvořena samotným obsahem sdělení, který by měl být přesný a jasný. Formální stránka už jen dotváří obsahovou stránku (Sklenářová, 2013).

Ve formální stránce řeči se jedná zejména o: **sílu hlasového projevu** – intenzita hlasitosti mluvčího; **tón hlasu** – výška a intonace hlasu mluvčího; **délka vyjádření** – jak dlouho trvá konkrétní monolog; **rychlost vyjádření** – kolik slov mluvčí stihl říci za minutu, případně průběžné změny rychlosti ve vyjadřování; **přestávka ve vyjádření** – pauzy tvořené v průběhu projevu a vhodnost jejich užití; **přesnost vyjádření** – výskyt chyb, přebreptů nebo nelogické posloupnosti v projevu (Mareš, Krívohlavý, 1995).

Při mluveném projevu se na učitele kladou konkrétní požadavky, proto by měl ve vyučovacím procesu splňovat určitá pravidla. Projev by měl obsahovat spisovné výrazy a být plynulý. Učitel by své myšlenky měl formulovat zcela jasně, v logickém sledu a obsah učiva by měl být schopný transformovat tak, aby odpovídal věku žáků (Dytrtová, Krhutová, 2009).

**Neverbální komunikace** je takzvaná mimoslovní komunikace nebo také řeč těla. Řeč těla je mnohem upřímnější než verbální komunikace a získáváme z ní většinu informací (Nelešovská, 2005). Umožňuje přenášet postoje a emoce. Učitel dává najevo žákům svou radost, spokojenost, sympatie či jiné signály pomocí mimiky, gest či tónu hlasu. Stejně tak může své emoce, sympatie nebo nesympatie dávat najevo žák učiteli nebo svým spolužákům. Neverbální komunikace je významnou složkou vyučovacího procesu. Přestože je neverbální komunikace dána biologicky, žák se většinu signálů učí v rámci socializace – začlenění do společnosti.

Každý žák má svou osobitou formu neverbální komunikace. Pokud učitel odhalí a pochopí individuální formy této komunikace, bude pro něj snadnější na žáka působit. Neverbální komunikaci často doprovází komunikace verbální. Samostatně neverbální komunikaci však učitel využívá pravidelně a žáci jí zřetelně rozumí – zdvižený prst, úšklebek. Přestože neverbální typ komunikace člověk využívá nevědomky a komunikační partner ji většinou nijak neanalyzuje, má silnější působení než slovní vyjádření (Gavora, 2005).

V rámci neverbální komunikace učitel žákům může sdělovat emoce, zájem o sblížení, vytváření dojmu u druhého nebo ovlivnění postoje komunikačního partnera. Při neverbální komunikaci se jedná o to, co si partneři sdělují – mimika, pohledy, fyzický postoj, gesta, tón řeči (Nelešovská, 2005). Malí žáci jsou velmi citliví a pozorně sledují paní učitelku. Záleží jim na jejím mínění, a proto si všímají každého jejího pohledu i změny v chování. Učitel by si měl uvědomovat, jaká gesta dělá a jak reaguje. Svým úsměvem či povzbuzujícím gestem upevňuje příznivé klima ve třídě (Čapek, 2015).

#### **4.1.4 Emoční strana komunikace**

*„Když učitel komunikuje, přenáší určitou informaci. Ale způsob, jakým komunikuje, ukazuje, jak chce na žáka zapůsobit. Jeho řečový projev může být chladný, věcný, nebo naopak milý, vstřícný. Každý z těchto způsobů ovlivňuje žáka, zanechává v něm však různé pocity.“* (Gavora, 2005, s. 95) Každý žák se cítí lépe, je-li jeho učitel přátelský a ve třídě panuje přátelské klima. Toto klima podporuje žáky k větší aktivitě a vede k lepším výsledkům. Žáci mají potřebu emocionálního vyjádření a pozitivní emocionální komunikace je určitým způsobem naplňuje. Čím je však žák starší, tím ve třídě pozitivní emocionální klima zaniká a učitelův projev je strohý, formální a chladný. Ve třídě převládá napětí a učitel se snaží vyučování založit na autoritě a odstupu od žáků. Schopný učitel by měl zvládnout udržet si autoritu, ale zároveň být

k žákům milý. Autorita by měla být zdravá a podpořená otevřenými city ze strany učitele a respektu ze strany žáků.

Učitel si má **udržet svou autoritu odborností a slušností**, ne přísností. V učitelových vlastnostech by neměla v žádném případě chybět empatie, akceptace, entuziasmus a humor.

**Empatie** – učitel by se měl umět vcítit do žáka. Učitel musí téměř neustále rozpoznávat pocity žáků z jejich tváře či gest. Měl by si pokládat otázku, jak se žáci v danou chvíli cítí nebo co prožívají v určité situaci. Vžití se do žákových pocitů je základem pro pozitivní vztah mezi učitelem a žáky.

**Akceptace** – podstatou pro vytvoření důvěry mezi učitelem a žáky je přijetí a respektování žáků takových, jací jsou. Učitel nedává najevo, zda je mu nějaký žák sympatický či nesympatický a se všemi jedná stejně.

**Entuziasmus** – učitel by měl dát žákovi najevo svoje nadšení pro látku či předmět. Entuziasmus je nakažlivý a žáky motivuje a stimuluje. Pokud učitel dostatečně projeví své nadšení, žáci začnou mít zájem o předmět i o učitele.

**Humor** – humor ve třídě zlepšuje vztahy, motivuje žáky k práci a zbavuje je napětí či stresu. Pokud se učitel nebrání jemnému humoru, dojde ke zlepšení vztahu mezi ním a jeho žáky. Humor však může zahrnovat i ironii a sarkasmus, kterému by se učitel měl vyhnout. (Gavora, 2005)

## 5 Interakce mezi učitelem a žákem

Interakce velmi blízce souvisí s pojmem komunikace. Týká se vzájemného působení a ovlivňování jedinců. Může se jednat o pasivní přizpůsobení se až po manipulaci druhým. Její podoba bývá negativní či pozitivní. Pozitivní interakci vnímáme v podobě kooperace nebo koordinace. Negativní vnímáme ve formě soutěže, rivality nebo diskriminace (Sklenářová, 2013).

*„Pro učitele je potřebné věnovat pozornost zejména pedagogické interakci. V interakci učitele a žáka vystupují do popředí pedagogické, psychologické a sociální aspekty. Na žáka má vliv nejen pedagogické mistrovství učitele, jeho zkušenosti a vědomosti, ale i celá jeho osobnost, povahové a charakterové vlastnosti, zájmy, jeho přístup k žákům, vystupování, oblečení, řečový projev.“ (Nelešovská, 2005, s. 77)*

Dalo by se říci, že interakce je jakýkoliv mezilidský styk. Pokud se dvěma jedincům střetnou oči, jedná se o interakci. Zanechávají po sobě informaci, jak vypadají nebo jak se tváří, a tím na druhého jedince působí. Typičtější je interakce aktivní, při které na sebe jedinci působí s určitým cílem. Uvědoměním si rozdílu mezi komunikací a interakcí je skutečnost, že interakce jako působení a ovlivnění je sociálně-psychologická záležitost. Komunikace je však činností sociálně-informační a realizuje se pomocí verbálních a neverbálních prostředků (Gavora, 2005). U žádné ze stran nesmí dojít k manipulaci, využívání moci nebo pozice sociální role. Jedná se o spolupráci dospělého a dítěte pomocí komunikace (Kolář, Vališová, 2009).

Jeden z druhů sociální interakce je edukační proces (Průcha, 2005). Užším pojmem je **interakce pedagogická**. Specifická je prostředím, ve kterém se odehrává. Jedná se o vzájemné působení v edukačním procesu. Do tohoto typu interakce zahrnujeme také časoprostor, ve kterém edukační proces realizujeme. Jde o faktory, jako jsou například poloha a rozloha státu, hustota obyvatelstva nebo typ osídlení. Pokud se jedná o sociální prostředí, patří sem počet rozvedených manželství s dětmi, zaměstnanost či urbanizace (Sklenářová, 2013). Často se stává, že učitelé mají určitá očekávání, že v žácích vyvolají nadšení se učit a zapálení pro jakékoliv učivo. Místo něj se však u žáků setkají pouze s neoblomným odporem, nízkou motivací a nezájmem se cokoli učit. Je potřeba si uvědomit, že právě **kvalita vztahu** mezi učitelem a žákem je naprosto klíčová. Jednou z mnoha dovedností, které by každý učitel měl mít, je umět naslouchat. Žáci denně sdělují nejrůznější informace a je na učiteli, aby žákovi dokázal, že ho vnímá a sdělení správně pochopil.



O kvalitním vztahu se může hovořit v momentě, kdy zahrnuje: otevřenost, upřímnost, zájem, vzájemnou prospěšnost, samostatnost a vzájemnou spokojenost.

Mnoho učitelů se v průběhu své učitelské kariéry setká s žáky, kteří budou mít nějaký **problém**. Není však výjimkou, že učitelé nevědí, jak žákovi s problémem pomoci. Učitelé mohou být nejistí, zda žákovi vůbec pomáhat a zda to spadá do jejich učitelské kompetence. Otázkou pro ně také často bývá, zda žáci o pomoc stojí a zda případná pomoc bude dostatečná. V případech, kdy se učitel rozhodne žákovi pomoci, se to nemusí ze strany žáka setkat s úspěchem. Ať je učitelův záměr jakkoliv dobrý, žák si mohl pomoc představovat jinak a výsledek je tedy mizerný. Jednou z nejcennějších pomoci je pasivní **naslouchání**. Žák, který má problém, prozkoumá své pocity. Učitelé mnohdy nevěří, že pasivní naslouchání žákovi s problémem pomůže, ale opak bývá pravdou, protože žák nemůže mluvit o svém problému, pokud se nedostane ke slovu (Gordon, 2015).

Učitel žáky silně ovlivňuje. Toto ovlivnění může být příznivé i nepříznivé a může se z něj stát důležitý model v životě žáků. Běžně se od učitelů očekává, že žáky budou vzdělávat a vychovávat. Jejich úkolem je zprostředkovat žákům vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti různých oborů. V rámci výchovy by měl učitel rozvíjet zájmy, postoje, schopnosti a charakter žáka. Vzhledem k různým typům učitelů není snadné tyto dva body vyvážit. Existují učitelé, kteří jsou spíše zaměřeni na žáka – **paidotrop** a učitelé, kteří se zaměřují spíše na obor – **logotrop**. Paidotrop se snaží žákům přiblížit, pochopit je a pomoci jim. Někteří slevují ze svých nároků a příliš zasahují do osobních životů žáků v domnění, že je tím ochraňují. Logotrop se snaží u žáků vzbudit zájem o daný obor a předat jim co nejvíce vědomostí. O žáky a jejich individuální zvláštnosti a problémy se nestará. Oba tyto typy učitelů v krajních případech vedou k nevídaným výsledkům (Čáp, Mareš, 2007).

Při komunikaci mezi učitelem a žákem je potřeba nasměřovat pozornost obou komunikačních partnerů tak, aby se nesoustředili pouze na to, co je rozděluje, ale na to, co mají společné. Partneri tudíž hledají takzvanou **substanci** vztahu. Za tuto substanci můžou považovat společný cíl, úkol či problém a hledání jeho řešení. Toto pojetí je nazýváno **substancionální pojetí pedagogické interakce**. Žáci při hledání řešení onoho problému či při dosahování cíle postupně nenuceně zjistí, že spolupráce s učitelem je pro ně přitažlivá. Při absolutní účinnosti výchovy vznikne ideální situace: žáci usilují o učitele a ne naopak. Toto usilování o učitele je projevem žákovy důvěry a lépe se mu začnou akceptovat učitelovy názory, rady a postoje (Pelikán, 1997).

Do interakce vstupují činitelé ovlivňující působení učitele na žáky, rodičů na žáky a následně žáky na žáky. Tyto vazby tvoří strukturu podmiňujících se mezilidských vztahů a ovlivňují průběh i výstup pedagogického procesu (Kolář, Vališová, 2009).

**Faktory** podílející se na interakci jsou především osobnosti učitele, osobnost žáků a klima školy. Rozbor výzkumů interakce a komunikace vede k pochopení reakce učitele na různé situace a následný dopad na žáky (Janíková, Vlčková a kol., 2009).

Interakce je vždy dvoustranná – žáci reagují na učitele a naopak. Probíhá v rovině verbální i neverbální. Ve vyučování však ze strany žáků převládá neverbální vyjadřování. Interakce je různorodá a je ovlivněna mnoha faktory. Jeden z nich může být věk žáků či typ předmětu (Gavora, 2005).

**Specifikem** pedagogické komunikace je probíhání dle pravidel – sociální role učitel nebo žák a stanovené místo. Jestliže se komunikace a interakce děje ve výuce, nazýváme jí komunikací ve výuce (Janíková, Vlčková a kol., 2009). Pedagogická interakce neprobíhá mezi jednotlivci, ale v určitém sociálním prostředí, ve kterém jednotlivci představují určité sociální role. Pokud nastane změna sociální komunikace, děje se tak zejména kvůli změně sociální role. Každý učitel se ve třídě chová jinak. Záleží, jestli se jedná o třídního učitele nebo jen o suplujícího učitele, který třídu nezná. Změnu v komunikaci vždy doprovází změna role a tuto změnu v charakteru interakce třída nikdy nepřehlédne. V pedagogické interakci je důležitý vztah se sociálním prostředím. **Sociální prostředí** ovlivňuje charakter interakce a na základě tohoto charakteru je nutný určitý typ komunikace. Platí však i opačný typ – interakce ovlivňuje sociální prostředí. V tomto případě se učitel může snažit působit na vztahy mezi žáky a ovlivnit jejich vztah ke škole. Při bezprostřední interakci si **učitel k žákům vytváří určitý postoj**. Může však vzniknout i dříve – první setkání, kdy je učitel ovlivněn jinými učiteli nebo pověstí žáka. Učitel žáky musí poznat hlouběji, ale záleží i na jeho představě o ideálním žákovi. Pokud se tomuto ideálu nějaký žák blíží, je automaticky učitelem nadhodnocován více než žák, který se od této představy výrazně vzdaluje. Vlastnosti žáků ovlivňují a prohlubují kladný nebo záporný učitelův postoj (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Učitel má také určité **očekávání**, do kterých se, na rozdíl od postojů, nepromítá učitelovo citové zaujetí. Očekávání je racionálnější a ovlivňuje ho to, co se o žákovi ví z dřívějších. V průběhu pozorování a rozumové úvahy se utvoří určité mínění a názor, zda se žák může změnit či zlepšit. Na toto téma proběhlo několik výzkumů.

Můžeme definovat dva jevy – **Pygmalion-efekt** a **Golem-efekt**. Pygmalion-efekt je dopad učitelova pozitivního očekávání. „*Učitelova představa o dítěti, zda je považuje za dobrého či špatného žáka, může vést učitele k takovému jednání, které nakonec z dítěte dobrého či špatného žáka udělá.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 137) U Golem-efektu se jedná o dopad učitelova negativního očekávání. Vychází z úvahy, že žák se nemůže zlepšit a má tendenci se zhoršovat. Tento přístup k žákovi trvá tak dlouho, dokud v žákovi nenavodí myšlenku, že se nemůže zlepšit a opravdu dojde ke zhoršení (Sklenářová, 2013).

## 5.1 Interakční styl učitele

Jedná se o prvky převládající ve vyučování, které se pravidelně opakují a jsou charakteristické pro jednotlivé učitele. Jedná se o stálou vlastnost, která žákům umožňuje předvídat učitelovy reakce (Gavora, 2005).

P. Gavora rozdělil interakční styl do několika dimenzí:

**Organizátor:** hodně své žáky naučí a umí správně vysvětlit učivo.

**Pomáhající žákům:** pokud žáci něco nechápou, vysvětlí jim učivo a pomůže jim.

**Chápající:** chápe chyby a nedostatky žáků.

**Vedoucí k zodpovědnosti:** žáci mají možnost podílet se na rozhodnutích týkajících se třídy.

**Nejistý:** velmi váhá, nevěří si.

**Nespokojený:** žáci učitele nedokážou uspokojit, cokoliv udělají, je špatně.

**Kárající:** má jízlivé poznámky.

**Přísný:** vyžaduje absolutní koncentraci žáků.

Každý učitel uskutečňuje interakční dimenze jinak, a tím se od sebe jednotliví učitelé liší. Učitelův interakční styl lze zhodnotit. Hodnotí ho žáci, kolegové, ředitel, rodiče nebo i učitel sám. Žáci se vyjadřují ke stávajícím stylům i k ideálu učitele, který si představují.

Souvislost mezi interakčním stylem učitele a výsledky žáka je znatelná. Nejlepší vědomosti získávají žáci, pokud je učitel dobrý organizátor a přiměřeně přísný. Pokud je učitel nejistý, žáci nemají přílišné vědomosti ani dovednosti. Stejně tak působí vliv učitele, který klade na žáky příliš mnoho požadavků. Učitelé tedy mají těžký úkol při rozhodování, jaký interakční styl využijí. V každém případě by se měli držet toho, že pokud chtějí žáky kvalitně podpořit k učení, musí v první řadě ve třídě vytvořit příjemnou atmosféru a klima (Gavora, 2005).

## Klima třídy

Tvoří se v rámci všech předmětů v průběhu interakce mezi učitelem a žákem. Důležitým znakem je orientace na žáka či na učitele, zda je přístup soutěživý či konkurenční, nebo zda panuje ve třídě přátelství, soudržnost nebo naopak chaos (Grecmanová, 2008). „*Klima třídy se vytváří jak ve výuce, tak o přestávkách, na výletech a při dalších akcích třídy. Také v klimatu třídy se konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků.*“ (Grecmanová, 2008, s. 49)

Každý pracovní prostor je pro tvorbu klimatu určitým způsobem specifický. Jiné klima je tvořeno v tělocvičně, dílnách či třídě. Při tvorbě klimatu a v průběhu interakce mezi učitelem a žákem jsou určeny konkrétní normy, kterými se učitel musí řídit. Jedná se o způsob komunikace s žáky, jejich hodnocení nebo odměny a tresty. Přesto jsou však učitelé schopni do těchto norem a konvencí vsunout svou individualitu. Ta se vyznačuje zejména jejich temperamentem, osobnostními předpoklady, věkem, pohlavím či zkušenostmi. Klima třídy tedy tvoří především učitel. Pokud by se tedy kontrolovala kvalita konkrétního učitele, nejlepším ukazatelem je klima v jeho třídě (Průcha, 2002).

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 6 Cíl výzkumného šetření a stanovení výzkumných otázek

Problémová oblast výzkumného šetření: vztah žáků k učiteli.

Hlavní cíl: zjistit, analyzovat a popsat interakci mezi učitelem a žákem na primární škole.

Dílčí cíl: analyzovat a popsat, jak interakci mezi učitelem a žákem vnímají samotní žáci.

Žáci měli zhodnotit, jaký vztah mají s vyučujícím v konkrétních situacích i v obecných případech. Ve výzkumném šetření jsme se také zaměřili na oblast neúspěchu žáků ve vyučování, a jak je tento neúspěch vnímán samotným vyučujícím.

### 6.1 Výzkumné otázky

- Co hodnotí žák na učiteli obecně?
- Co hodnotí žák na učiteli ve vyučování?
- V čem spatřují žáci podporu při neúspěchu?

### 6.2 Výzkumný soubor

Výzkumné šetření bylo anonymní a bylo provedeno u žáků prvního stupně základních škol. Konkrétně jsme se zaměřili na žáky 4. a 5. ročníků, ve kterých byly vyučující jen ženy. Celkově se vyplňování dotazníku zúčastnilo 5 tříd. V rámci těchto 5 tříd se výzkumného šetření zúčastnilo 107 žáků, kteří početně nebyli rozděleni na chlapce a dívky. Výzkumné šetření bylo provedeno v olomouckém regionu.

### 6.3 Výzkumná metoda

Využita byla kvantitativní metoda formou dotazování zúčastněných. Dotazník byl rozdán v jednotlivých třídách. Průběh dotazování byl propojen s řízeným rozhovorem, který byl veden tak, aby se vždy týkal konkrétní oblasti, kterou žáci v daný moment vyplňovali. V rámci dotazování zúčastněných byly otázky záměrně směřovány ke konkrétním situacím. Žáci tedy měli utvořenou konkrétní představu, čeho se otázky týkají a bylo pro ně jednodušší pravdivě odpovídat.

Dotazník byl rozdělen do tří částí: *Jaká je paní učitelka? Co se mi líbí/nelíbí ve vyučování? Co když se mi něco nedaří?* Toto rozdělení jsme zvolili z důvodu lepší orientace žáků v dané oblasti a vytvoření si konkrétních představ o tom, nad čím přesně se mají zamyslet.

První část dotazníku se zaměřuje na to, jak žáci vnímají svou vyučující, jaký k ní mají vztah, jak vnímají její chování ve vyučování i mimo něj a zda má vyučující dostatečné množství empatie a pochopení.

Druhá část dotazníku je zaměřena na průběh samotného vyučování, způsob předávání učiva, smysl činností ve výuce, způsob trestů či odměn a atmosféru v průběhu vyučování.

Třetí část dotazníku je orientována na žáka a jeho možný neúspěch ve vyučování. Zaměřuje se jak na žáka neúspěšného, tak na žáka, který je se zadanou prací rychle hotový a v hodinách pociťuje nudu.

Otázky žákům byly pokládány tak, aby byli schopni rozhodnout o jejich pravdivosti dle škály: rozhodně ano, zčásti ano, spíše ne, určitě ne. Při pokládání otázek jsem vycházela z předpokladu, že se s konkrétním jevem již setkali.

## 7 Analýza a interpretace získaných dat

### 7.1 Jaká je paní učitelka?

Otázka č. 1: Mám z paní učitelky strach?

Typ odpovědi	Počet žáků
rozhodně ano	1
zčásti ano	16
spíše ne	41
určitě ne	49

Tab. 1 Absolutní četnost odpovědí na ot. 1



Graf 1 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 1

$$\chi^2 = 55,2056$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda žáci pociťují v blízkosti vyučující pocity strachu či úzkosti.

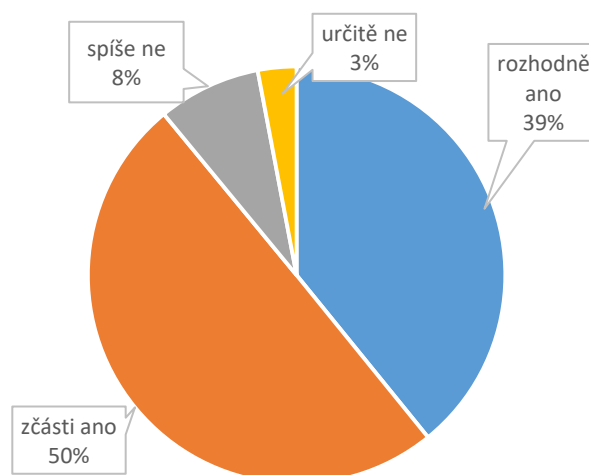
Předpokládali jsme, že mezi zúčastněnými nebude mnoho žáků, kteří by odpověděli, že rozhodně mají strach. Očekávali jsme, že žáci se budou rozhodovat mezi odpovědí spíše ne a určitě ne. Důvodem toho předpokladu byl rozhovor vedený před vyplněním dotazníku. V průběhu rozhovoru žáci často tvrdili, že nemají k obavám důvod. Velmi obvyklou odpovědí žáků bylo: „Paní učitelka je skvělá.“ „Naše paní učitelka je nejhodnější na světě.“ „Je hodnější než minulé paní učitelka.“ „Není jenom hodná, je i milá.“ „Mám k ní spíš respekt.“

Objevily se také případy, kdy žáci tvrdili, že z paní učitelky strach mají, ale následně s úsměvem dodali: „Jen když ten den bude opravovat písemky.“

## Otázka č. 2: Je dochvilná?

Typ odpovědi	Počet žáků
rozhodně ano	42
zčásti ano	53
spíše ne	9
určitě ne	3

Tab. 2 Absolutní četnost odpovědí na ot. 2



Graf 2 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 2

$$\chi^2 = 67,3178$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda vyučující chodí do vyučování pozdě a zda si toho žáci všimají. V průběhu rozhovoru s žáky jsme se pokusili zjistit, zda vyučující nahrazuje minuty, ztracené pozdním příchodem v době přestávky, a tím žákům krátí čas na odpočinek.

Předpokladem bylo, že vyučující se občas zpozdí, žáci si toho obvykle všimnou, ale žákům hodinu neprodlužuje a dopřává jim dostatečné množství času na načerpání nové energie.

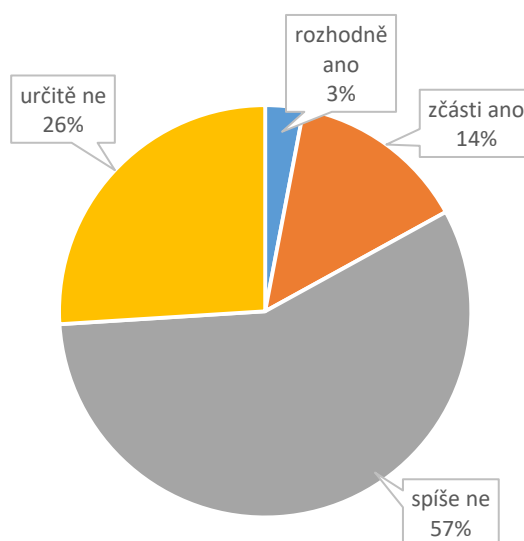
Z výsledku vyplývá, že neodmítáme alternativní hypotézu a více než polovina žáků si je vědoma občasných pozdních příchodů vyučující do hodin. V průběhu rozhovoru žáci sdělili, že jejich vyučující občas přijde pozdě, ale nikdy se nezpozdí více než 10 minut. Zároveň byl potvrzen předpoklad, že hodinu jim vyučující neprodlužuje. Do dotazníků také žáci dopisovali poznámky typu: „Chodí pozdě, ale jen o 2 minuty.“ „Občas je po zvonění ve třídě, ale hodina začíná později.“ „Sem tam si ještě povídá s jinou paní učitelkou.“ „Záleží kdy.“ „Dojde později, když něco řeší u paní ředitelky.“



### Otázka č. 3: Má často špatnou náladu?

Typ odpovědi	Počet žáků
rozhodně ano	3
zčásti ano	15
spíše ne	61
určitě ne	28

Tab. 3 Absolutní četnost odpovědí na ot. 3



Graf 3 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 3

$$\chi^2 = 70,1589$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se vyučující nechají ovlivnit svou momentální náladou, případně svým negativním postojem k jednotlivým žákům či celé třídě. Žáci jsou často velmi empatictí a vnímají emocionální rozpoložení vyučující, aniž by si to daná vyučující uvědomovala.

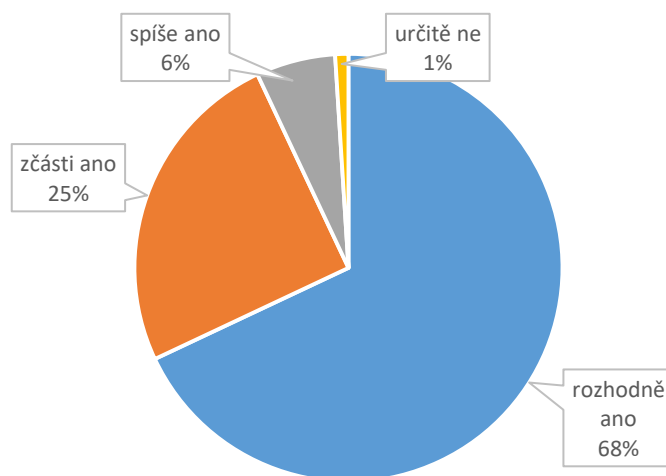
Předpokládali jsme, že se objeví žáci, kteří jsou vnímavější na špatnou náladu vyučující a rozhodnou se odpovědět: zčásti ano. Každý vyučující se může ocitnout v situaci, kdy mu není dobře nebo má nějaké osobní problémy, neměl by to však před žáky dávat příliš najevo. Předpoklad se potvrdil a pár žáků se opravdu našlo. Přesto však z výsledků vyplývá, že vyučující špatnou náladu spíše nemívají nebo vůbec nemívají.

V průběhu rozhovoru se někteří žáci svěřili o svém pocitu, že si na ně vyučující zasedly a jsou hrubší spíše jen na konkrétní žáky a špatná nálada se neodráží na celou třídu. Objevil se také názor, že mají vyučující špatnou náladu pouze tehdy, když někdo zlobí v hodinách nebo o přestávkách. Do dotazníků někteří žáci také psali: „Jenom, když někdo zlobí.“ „Paní učitelka má špatnou náladu jenom, když jí bolí hlava.“ „Je jí spíše špatně.“ „Záleží na chování žáků.“

#### Otázka č. 4: Je v hodnocení spravedlivá?

Typ odpovědi	Počet žáků
rozhodně ano	73
zčásti ano	27
spíše ne	6
určitě ne	1

Tab. 4 Absolutní četnost odpovědí na ot. 4



Graf 4 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 4

$$\chi^2 = 120,8505$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit míru spravedlnosti v průběhu hodnocení žáků. U vyučující je spravedlnost důležitá zejména proto, že se v průběhu vyučování sníží nervozita žáků. V případě, že se žáci ve vyučování s nespravedlností setkali, pokusili jsme se pomocí rozhovoru zjistit, jak reagovali a zda se opravdu jednalo o nespravedlnost.

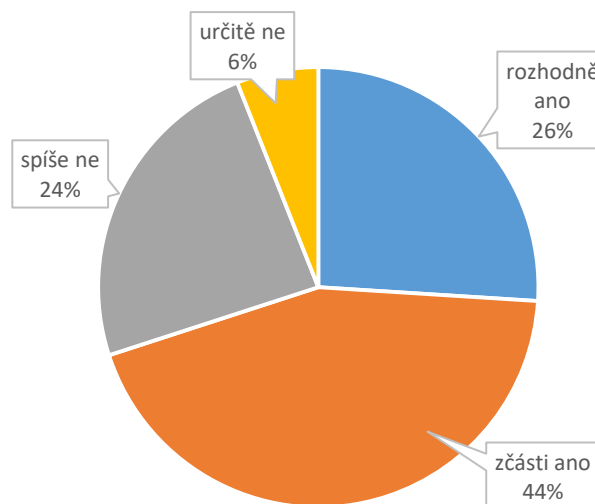
Předpokládali jsme, že mezi žáky se objeví několik jedinců, kteří sdělí, že vyučující je velmi přísná a nespravedlivá. Samozřejmě jsme počítali s tím, že budeme muset probrat danou nespravedlnost do hloubky, abychom zjistili, zda označení situace za nespravedlnost bylo oprávněné. Téměř u všech žáků, kteří nespravedlnost zažili, jsme nakonec poznali, že daná křivda byla označena za nespravedlnost jen kvůli vzteku žáka. Tento vztek byl často vyvolán pocitem, že na písemný test, či jinou formu prověřování, byli vědomostně málo připraveni.

Do dotazníku mi žáci dopisovali důvody svých negativních odpovědí: „Nadržuje holkám.“ „Známkuje přísněji, než by měla.“ „Jak kdy.“ „Mně to prostě nevyhovuje.“ „Nenadržujte ostatním!“

### Otázka č. 5: Když se ve škole necítím dobře, pozná to?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	28
zčásti ano	47
spíše ne	26
určitě ne	6

Tab. 5 Absolutní četnost odpovědí na ot. 5



Graf 5 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 5

$$\chi^2 = 31,5047$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda vyučující projevují dostatečné množství empatie ke svým žákům. Jsou dny, kdy se žáci ve škole nemusí cítit dobře. Tento pocit může nastat z jakéhokoliv důvodu a vyučující by měl být schopen rozpoznat, že se s žákem něco děje a vhodně na to reagovat.

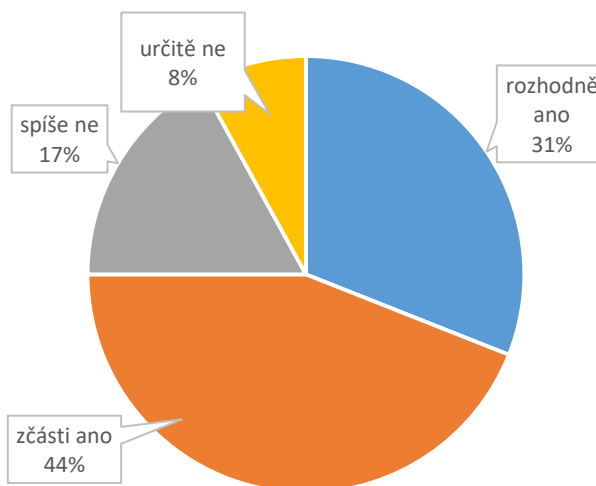
Předpokladem bylo, že vyučující jsou schopni rozeznat, že se jejich žáci necítí v určité chvíli dobře a jsou schopni žákovi podat pomocnou ruku. Z výsledku vyplývá, že neodmítáme alternativní hypotézu a učitelé jsou spíše empatičtí.

V případech, kdy žáci odpovídali slovy spíše se a určitě ne, slovně nebo do dotazníku doplnili poznámky: „Když se necítím dobře, nedávám to najevo.“ „Nechci, aby paní učitelka věděla, že mi není dobře.“ „Pozná to, ale já se k tomu nevyjadřuji.“

### Otázka č. 6: Cítím, že mi naslouchá?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	33
zčásti ano	47
spíše ne	18
určitě ne	9

Tab. 6 Absolutní četnost odpovědí na ot. 6



Graf 6 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 6

$$\chi^2 = 31,4299$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda vyučující svým žákům dostatečně naslouchají. Také nás zajímalo, jestli jsou vyučující schopní či ochotní se s žáky bavit mimo výuku o věcech netýkajících se probíraného učiva nebo vyučování.

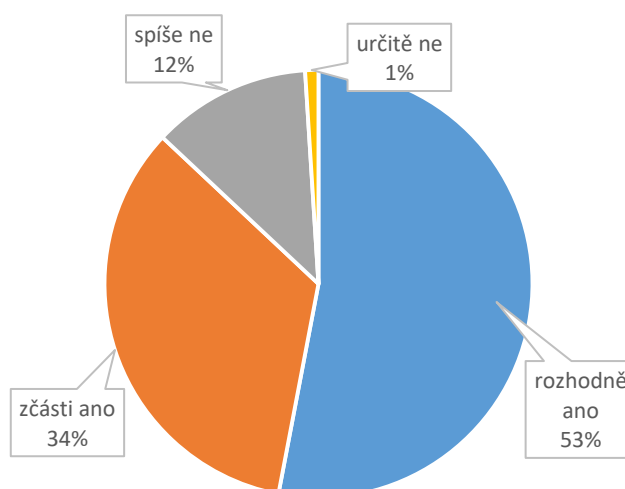
Předpokládali jsme, že žáci nebudou přesně vědět, jak na tuto otázku odpovědět. Proto jsme s žáky museli převést otázku na konkrétní situaci. Očekávali jsme, že jakmile žáci pochopí, o co se jedná, budou odpovídat hlavně: rozhodně ano. Tento předpoklad se však nepotvrdil a větší procento žáků odpovídalo slovy: zčásti ano.

V průběhu rozhovoru žáci sdělili, že jsou rádi za možnost přijít za vyučující a s něčím se jí svěřit nebo jí říct zážitek, který se stal mimo školu. Sdělili také, že se vyskytují situace, kdy na ně vyučující nemá čas. Tuto skutečnost však byli schopni sami ospravedlnit tím, že vyučující zrovna měla důležitější práci a nemohla se jim plně věnovat.

### Otázka č. 7: Motivuje mě k lepším výkonům?

Typ odpovědi	Počet žáků
rozhodně ano	57
zčásti ano	36
spíše ne	13
určitě ne	1

Tab. 7 Absolutní četnost odpovědí na ot. 7



Graf 7 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 7

$$\chi^2 = 69,2617$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda jsou vyučující schopni svým žákům v průběhu vyučování přiblížit atraktivitu vzdělávání a motivovat je k lepším výkonům a následnému celoživotnímu vzdělávání. Motivace je pro žáky velmi důležitá a jedná se o jakýsi hnací motor, který žákům pomáhá zlepšovat jejich výsledky. Každý vyučující má jiný způsob motivace a naším záměrem bylo zjistit, zda motivaci využívají a jaký druh motivace na žáky zabírá.

Předpokládali jsme, že motivaci využívá každý vyučující a převážně formou pozitivního hodnocení a odměňování.

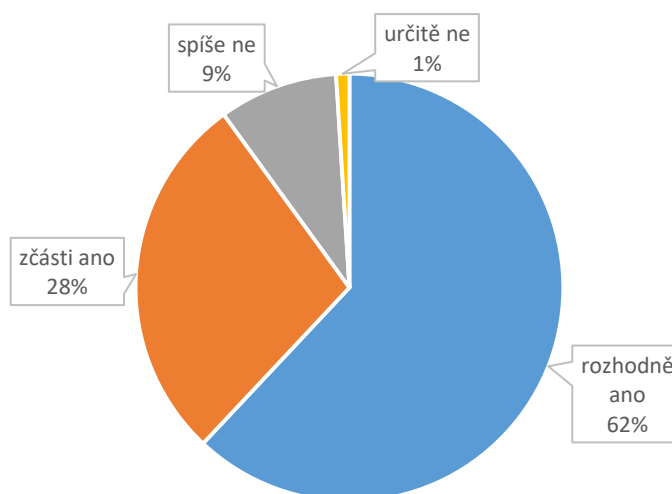
Z výsledků vyplývá, že 87 % vyučujících své žáky motivuje k lepším výkonům a pouze 13 % žáků si ze strany vyučujících není vědomo motivace.

V průběhu rozhovoru žáci potvrdili náš předpoklad. Vyučující je velmi často motivuje k lepším výsledkům formou pochvaly či odměny (razítko, nálepka). Každý žák vnímal pochvalu jinak, ale všichni se shodli, že díky daným pochvalám mají chuť se zlepšovat. Několik žáků sdělilo, že jako motivaci vnímají hodnocení pomocí klasifikace. Jiní žáci naopak řekli, že klasifikace pro ně není tak kvalitní motivace jako slovní pochvala před třídou.

### Otázka č. 8: Je trpělivá?

Typ odpovědi	Počet žáků
rozhodně ano	66
zčásti ano	30
spíše ne	10
určitě ne	1

Tab. 8 Absolutní četnost odpovědí na ot. 8



Graf 8 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 8

$$\chi^2 = 93,2617$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda jsou vyučující ve vyučování trpěliví. Pomocí této otázky jsme se pokusili zjistit, zda vyučující reagují na své žáky v nějakých situacích impulzivně a případně důvod k tomuto jednání.

Předpokládali jsme, že žáci se budou přiklánět k odpovědi: *spíše ne*. K tomuto předpokladu nás vedlo uvědomění si psychické náročnosti učitelského povolání. Předpoklad ale žáci vyvrátili a z výsledku vyplývá, že celkem 90 % vyučujících je trpělivých.

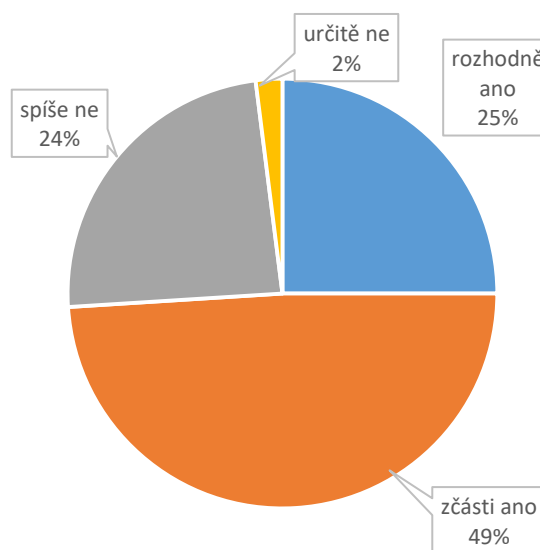
V průběhu rozhovoru se žáci předháněli v povídání konkrétních situací, kdy jejich vyučující prokázala svou trpělivost a oni tím byli překvapeni. Ve většině případů se jednalo o zapomínání úkolů, opakované neplnění školních povinností, vyrušování v hodinách nebo drzé komentáře směřované na vyučující. Všichni dotazovaní žáci se však shodli, že jejich vyučující jsou velmi trpělivé a každou situaci ustály bez rozčilení.

Do dotazníku žáci také dopisovali vtipné poznámky typu: „*Kdyby nebyla trpělivá, tak už tu není.*“ „*Musí být trpělivá, vždyť je to učitelka.*“ „*Nechápu, jak to dělá.*“

### Otázka č. 9: Mám pocit, že si s ní rozumím?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	27
zčásti ano	52
spíše ne	26
určitě ne	2

Tab. 9 Absolutní četnost odpovědí na ot. 9



Graf 9 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 9

$$\chi^2 = 46,7570$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda by o vyučující řekli, že si s ní rozumí v rovině vyučování i mimo něj.

Počáteční problém při odpovídání na tuto otázku byl předpoklad žáků, že rozumět si se svou vyučující znamená být s ní kamarád jako se svými spolužáky.

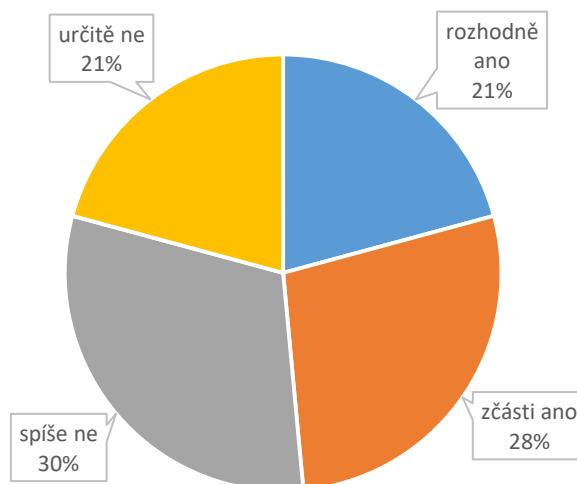
Předpokládali jsme, že většina odpovědí bude směřovat k odpovědi: rozhodně ano. Důvodem předpokladu byly předcházející rozhovory, při kterých žáci jeden přes druhého volali: „Paní učitelka je skvělá.“ „Máme nejlepší paní učitelku na světě.“ „Je moc hodná.“ „Žádnou jinou bychom nechtěli.“ „Rozumíme si s ní dobře.“ „Můžeme si s ní o všem povídat.“

Z výsledků však vyplývá, že pouze 26 % dotázaných žáků se rozhodlo zvolit, že si s vyučující rozhodně rozumí. 50 % dotázaných žáků se rozhodlo zvolit odpověď, že si s vyučující rozumí jen zčásti. Zbylí žáci si s vyučující spíše nebo vůbec nerozumí. Když jsme žáky požádali, aby do dotazníku v případě negativních odpovědí dopsali důvod, nebyli toho schopni.

### Otázka č. 10: Mám pocit, že jí můžu říct věci, které se netýkají školy?

Typ odpovědi	Počet žáků
rozhodně ano	22
zčásti ano	30
spíše ne	33
určitě ne	22

Tab. 10 Absolutní četnost odpovědí na ot. 10



Graf 10 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 10

$$\chi^2 = 3,5421$$

Dle získaného výsledku neodmítáme nulovou hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda žáci mají k vyučující důvěru a jsou ochotni a schopni se svěřit. Vzhledem k tomu, že by se žák měl ve třídě cítit dobře, zajímalo nás, jestli vyučující jsou schopné vybudovat ve třídě prostředí důvěry a v žácích pocit, že se mohou se svými problémy svěřit.

Předpokládali jsme, že nejvyšší procento odpovědí bude u odpovědi: zčásti ano, protože žáci o své vyučující mluvili jen pozitivně. Z výsledku však vyplývá, že předpoklad nebyl správný. Nejvyšší procento se odrazilo v odpovědi: spíše ne. Hned za ním s 28 % žáci odpovídali: zčásti ano. Procentuálně stejně jsou na tom odpovědi: rozhodně ano a určitě ne. Tento výsledek byl překvapivý, protože jsme nečekali tak vysoké procento u negativních odpovědí.

V průběhu rozhovoru žáci tuto otázku příliš nechtěli rozebírat. Zdálo se, že jim není příjemné o tom mluvit, proto byli požádáni, aby své myšlenky napsali do poznámek v dotazníku.

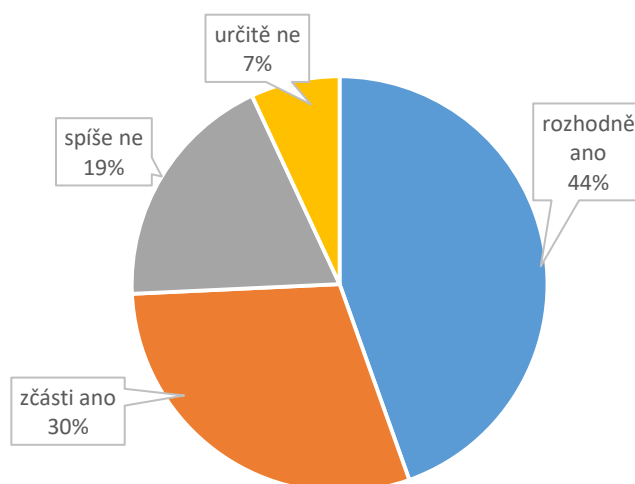
V dotazníku se objevilo jen pár poznámek ve znění: „Nechci tím paní učitelku zatěžovat.“ „Myslím si, že by ji to nezajímalo.“ „Nechci, aby to kdokoliv věděl.“ „Není to tak důležité, abych se svěřil.“ „Já nevím, asi bych se styděla.“



### Otázka č. 11: Pokud mám problém, můžu se jí svěřit?

Typ odpovědi	Počet žáků
rozhodně ano	48
zčásti ano	32
spíše ne	20
určitě ne	7

Tab. 11 Absolutní četnost odpovědí na ot. 11



Graf 11 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 11

$$\chi^2 = 34,1963$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda vyučující dávají žákům dostatečně najevo, že k nim mohou kdykoliv přijít pro radu nebo pomoc při řešení menších i větších problémů.

Vzhledem k tomu, že předešlá otázka týkající se důvěry nedopadla příliš dobře, předpokládali jsme, že ani otázka týkající se svěřování problémů nedopadne nejlépe.

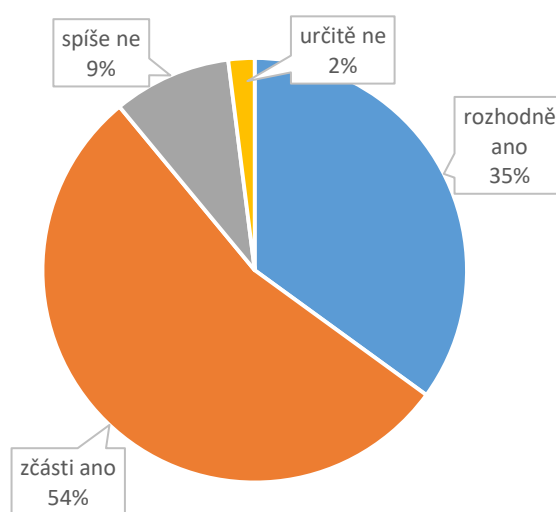
Z výsledků však vyplývá, že celkem 74 % žáků si uvědomuje, že při vzniku jakéhokoliv problému může přijít za svou vyučující a svěřit se. Zbývajících 26 % žáků nemá pocit, že by se své vyučující mohli s problémem svěřit. Toto rozhodnutí pár žáků zdůvodnilo poznámkou v dotazníku: „Nemám problémy.“ „Svěřuji se doma.“ „Nevím, podle toho jaká je situace.“

V průběhu rozhovoru mnoho žáků řeklo, že za vyučující už párkrát pro radu bylo a vždy jim to pomohlo, případně poradili svým spolužákům, aby za vyučující také zašli. Žáci, kteří nechtěli nahlas rozebírat, že si byli za vyučující pro radu, do dotazníku dopisovali: „Vyřešila je se mnou.“ „Hodně mi pomáhá.“ „Pomůže mi, když nemá práci.“ „Záleží jak které problémy.“

## Otázka č. 12: Respektujeme ji všichni?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	37
zčásti ano	58
spíše ne	10
určitě ne	2

Tab. 12 Absolutní četnost odpovědí na ot. 12



Graf 12 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 12

$$\chi^2 = 73,8224$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda žáci svou vyučující dostatečně respektují a jestli si tento respekt uvědomují.

Předpokládali jsme, že žáci budou mít ke své vyučující respekt z důvodu jejího určitého postavení ve třídě. Tento předpoklad se potvrdil a z výsledků vyplývá, že pouhých 11 % žáků si myslí, že ne všichni ve třídě svého vyučujícího respektují.

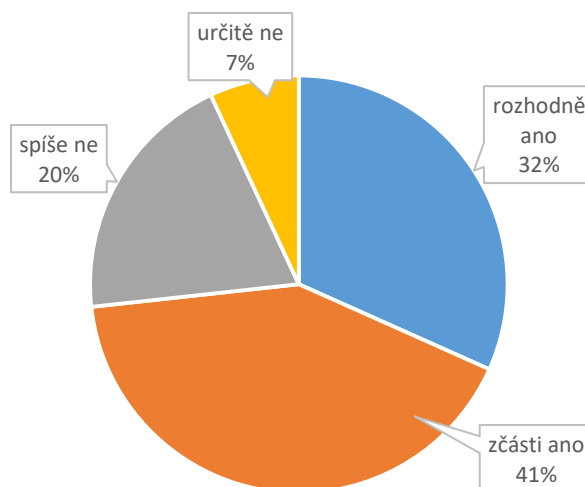
V průběhu rozhovoru žáci sdělovali své myšlenky, které se týkaly převážně obviňování ostatních spolužáků z nedostatečného respektu k vyučující. Tato debata tedy musela být ukončena a žákům bylo sděleno, že veškeré připomínky mají zaznamenat do dotazníku.

V dotazníku se vyskytly tyto poznámky: „Rozhodně ji nerespektujeme všichni.“ „Někteří nerespektují.“ „Já paní učitelku respektuji, ale vím o lidech, kteří ne.“ „Všichni bychom ji měli respektovat.“ Z poznámek žáků tedy vyplývá, že většina z nich vyučující respektuje a ví, jak se tento respekt projevuje.

### Otázka č. 13: Vtipkuje s námi ve třídě?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	33
zčásti ano	45
spíše ne	21
určitě ne	8

Tab. 13 Absolutní četnost odpovědí na ot. 13



Graf 13 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 13

$$\chi^2 = 28,2897$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se vyučující v průběhu vyučování vyhýbají legraci. V případech, kdy vyučující využívá v hodinách humor a je schopen se občasně zasmát i sám sobě, vzniká ve třídě příjemnější a uvolněnější atmosféra.

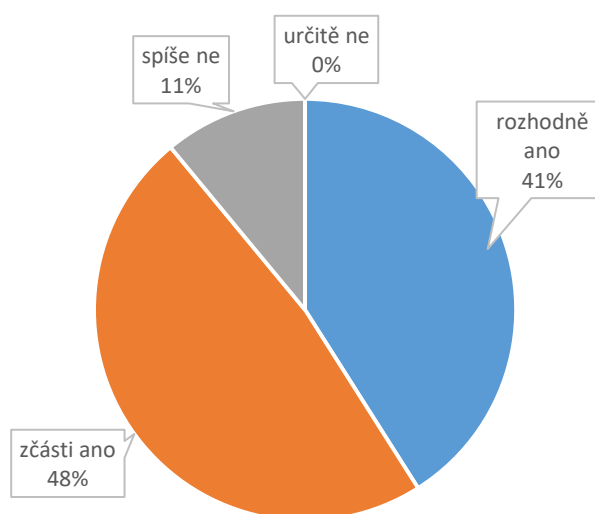
Z výsledků vyplývá, že v 73 % případů žáci označili, že vyučující je schopna se žáky žertovat a nevyhýbá se tomu. Zbýlých 27 % se humoru v hodinách v podstatě vyhýbá.

V průběhu rozhovoru jsme se žáků ptali, jaké to je, když má vyučující smysl pro humor. Zpětná vazba od žáků byla více než pozitivní. Žáci se na toto téma bez problému rozvykládali a porovnávali současnou vyučující s jinou, kterou měli v minulých letech. Vyučující využívající humor měli v oblibě a častokrát se ozvalo: „Je s ní legrace.“ „Umí si udělat srandu sama ze sebe.“ „Nebojíme se smát vtipům.“ „Občas přijde do školy a sama od sebe nám nějaký vtip řekne.“ „Je fajn se s paní učitelkou zasmát.“ „Když se přeřekne, taky se tomu zasměje.“

### Otázka č. 14: Má smysl pro humor?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	44
zčásti ano	51
spíše ne	12
určitě ne	0

Tab. 14 Absolutní četnost odpovědí na ot. 14



Graf 14 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 14

$$\chi^2 = 67,9907$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda vyučující využívají ve vyučování nebo o přestávkách humor.

Na základě předchozího rozhovoru s žáky byl předpoklad, že alespoň polovina dotázaných žáků se rozhodne pro kladnou odpověď. V průběhu rozhovoru žáci sdělovali: „*Paní učitelka je vtipná.*“ „*Má ráda naše vtipy.*“ „*Je s ní legrace.*“

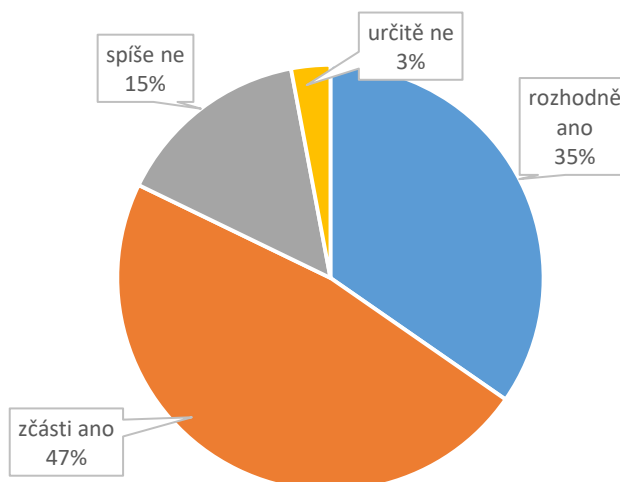
Z výsledků vyplývá, že žádný z dotázaných žáků si nebyl vědom absolutní absence smyslu pro humor u vyučující. 89 % žáků odpovědělo kladně, čímž potvrdilo předpoklad.

Do dotazníku žáci také dopisovali poznámky typu: „*Sama od sebe nám vykládá vtipy.*“ „*Na interaktivní tabuli nám občas promítne vtipný obrázek.*“

### Otázka č. 15: Směje se s námi často?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	37
zčásti ano	51
spíše ne	16
určitě ne	3

Tab. 15 Absolutní četnost odpovědí na ot. 15



Graf 15 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 15

$$\chi^2 = 51,3178$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se vyučující aktivně zapojují do humoru dětí.

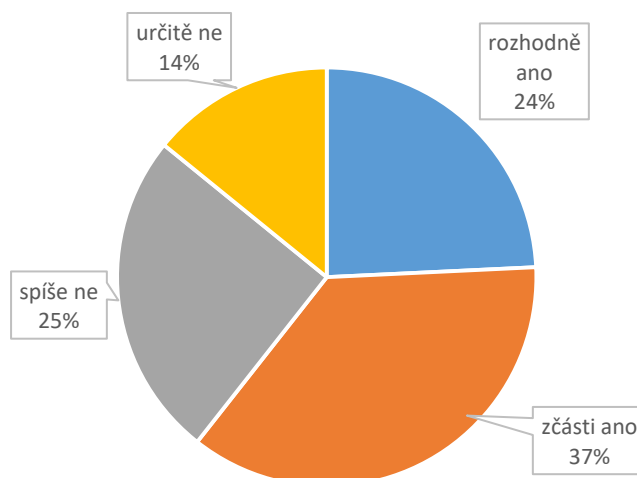
Z výsledku vyplývá, že vyučující se z 82 % se svými žáky směje. Z toho 47 % dotazovaných žáků odpovědělo, že se s nimi směje spíše jen zčásti a 35 % odpovědělo, že se s nimi rozhodně často směje.

V průběhu rozhovoru žáci sdělili, že pokud se spolu se svými spolužáky baví o nějaké vtipné příhodě nebo si vypráví vtipy, tak se vyučující nijak nezapojuje. V několika případech žáci řekli, že se vyučující zasmála vtipům, které původně vůbec neměla slyšet. Pokud se sama od sebe zapojí, bývá to zřídka a většinou se jedná o situaci, u které byla přítomna (školní výlet, exkurze).

### Otázka č. 16: Je pro mě vzorem?

Typ odpovědi	Počet žáků
rozhodně ano	26
zčásti ano	39
spíše ne	27
určitě ne	15

Tab. 16 Absolutní četnost odpovědí na ot. 16



Graf 16 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 16

$$\chi^2 = 10,7944$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda žáci vnímají svou vyučující jako svůj vzor, případně jestli by v dospělosti chtěli být alespoň zčásti jako ona.

V průběhu rozhovoru se žáci navzájem překřikovali a snažili se vymyslet co nejvíce kladných vlastností, které na vyučující mají rádi (popřípadě obdivují) a jaké by také chtěli mít. Mezi zmíněnými obdivovanými vlastnostmi se často opakovalo: „*Milá, hodná, laskavá, vstřícná, úžasná, spravedlivá, kreativní, usměvavá, tak akorát přísná, chytrá, nejlepší, aktivní.*“

Když jsme se žáků ptali, v čem tedy spatřují vzorové vlastnosti, shodli se na: „*Chytrá, spravedlivá, kreativní a laskavá.*“

Po ukončení rozhovoru jsme nepředpokládali, že by se mezi odpověďmi našlo nějaké negativní hodnocení. Z výsledků však vyplývá, že 14 % dotazovaných žáků rozhodně nevidí ve své vyučující vzor a 25 % dotazovaných žáků ve vyučující spíše nevidí vzor. Přesto převládá kladné hodnocení, kterého je 61 %.

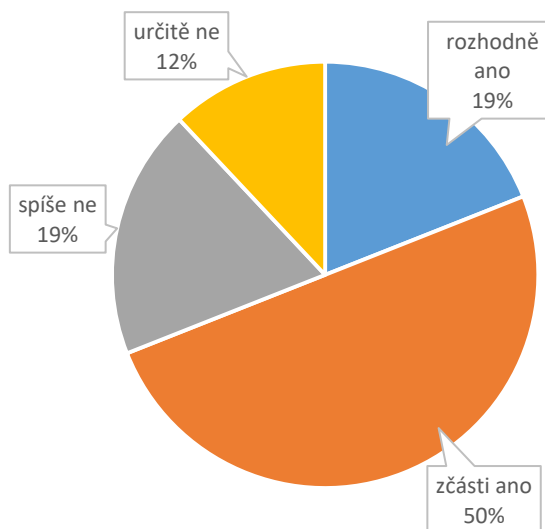
V dotazníku se objevilo i pár negativních poznámek: „*Nikdy bych nechtěl být jako ona.*“ „*Rozhodně pro mě není vzorem.*“

## 7.2 Co se mi líbí/nelíbí ve vyučování?

Otázka č. 17: Těším se do hodin?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	20
zčásti ano	54
spíše ne	20
určitě ne	13

Tab. 17 Absolutní četnost odpovědí na ot. 17



Graf 17 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 17

$$\chi^2 = 38,2336$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se žáci do hodin těší. Za předpokladu, že se těší, nás zajímalo, proč a na co konkrétně se těší.

Z výsledků vyplývá, že více než polovina dotázaných žáků se do hodin těší. Zbýlých 31 % dotázaných žáků se do hodin těší jen málo nebo vůbec. Jako vysvětlení do dotazníků připsali: „Škola mě nebaví.“ „Nerad se učím.“ *Hodiny jsou občas nuda.*“

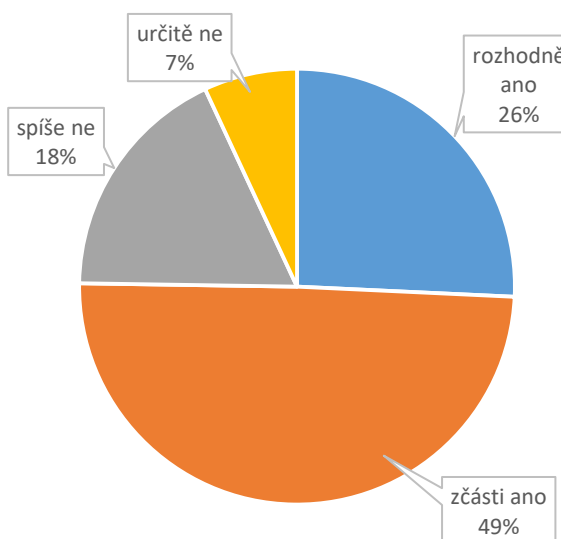
V průběhu rozhovoru žáci ochotně vyprávěli, že se do hodin těší, protože nejsou nudné. Často se v průběhu vyučování mění činnosti, které jsou zábavné nebo něčím zajímavé. Mnoho žáků se shodlo na tom, že jim vyučující nedá šanci se nudit, protože nedělají jen jednu aktivitu pořád dokola. Úspěch u žáků měly také soutěživé hry nebo úkoly, po kterých následovala nějaká odměna (pochvala, razítko, nálepka).

Zazněly také negativní názory, ale ty se týkaly převážně prověřovacích hodin. Tyto nepříjemné hodiny by však žáci vyřešili snadno. Dle jejich slov: „Prostě bychom zrušili písemky a veškeré zkoušení a nechalo by se soutěžení a zajímavé aktivity.“

### Otázka č. 18: Cítím se ve vyučování příjemně?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	28
zčásti ano	53
spíše ne	19
určitě ne	7

Tab. 18 Absolutní četnost odpovědí na ot. 18



Graf 18 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 18

$$\chi^2 = 42,6449$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se žáci v průběhu vyučování cítí příjemně a co jim k tomuto pocitu ze strany vyučující přispívá.

Z výsledků vyplývá, že více než polovina dotazovaných žáků se ve vyučování cítí příjemně. Tito žáci v průběhu rozhovoru sdělili, že k příjemnému pocitu ve vyučování přispívá přístup vyučující. Pokud vyučující nekřičí, nespěchá příliš na odpověď, dává žákům dostatek času na práci, netrestá za špatné odpovědi a žáky dostatečně motivuje, tak se žáci v hodinách cítí příjemněji.

Na druhou stranu 25 % dotazovaných žáků se ve třídě příliš příjemně necítí. Jejich názor byl podložen těmito argumenty: „Celkově se ve třídě necítím dobře.“ „Nebaví mě některé předměty.“ „Vadí mi spolužáci.“ „Když udělám chybu, ostatní se mi smějí.“ „Občas něco nechápu a nevím, jak odpovědět.“

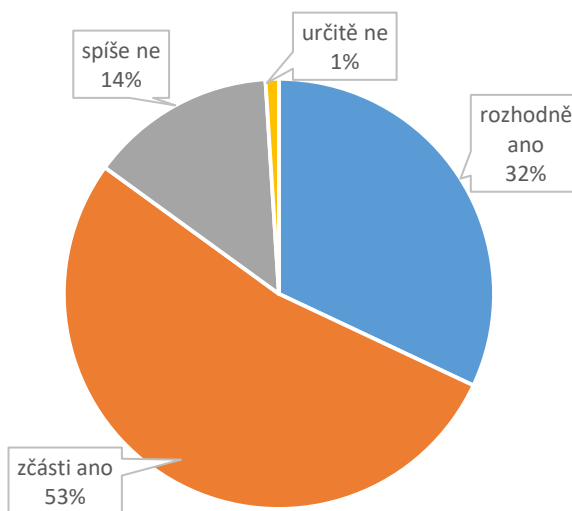
Přestože z výsledků vyplývá, že vyučující jsou schopny navodit ve vyučování příjemnou atmosféru, stejně se našli žáci, kteří se příjemně necítí. K tomuto negativnímu pocitu však přispívají hlavně přítomní spolužáci, a ne samotná vyučující.



### Otázka č. 19: Chválí nás ve vyučování často?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	34
zčásti ano	57
spíše ne	15
určitě ne	1

Tab. 19 Absolutní četnost odpovědí na ot. 19



Graf 19 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 19

$$\chi^2 = 66,1215$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, jestli a jak často vyučující své žáky chválí. Pochvala je pro žáky silnou motivací, a proto by ji měli vyučující do svých hodin zařazovat ve velké míře.

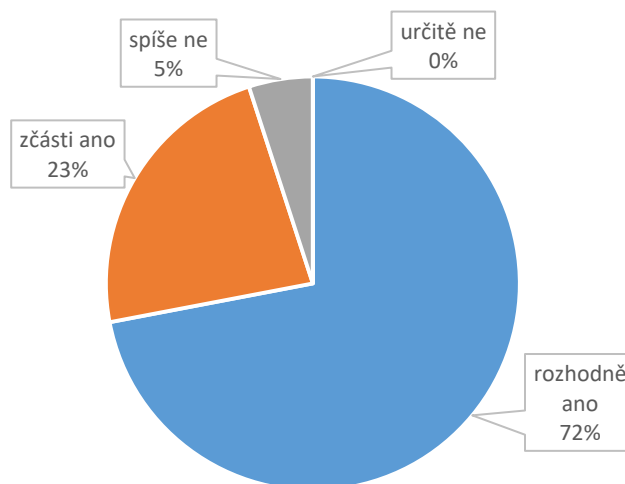
Vzhledem k výsledkům týkajících se otázky příjemné atmosféry ve třídě jsme předpokládali, že u otázky pochval bude největší procento kladných odpovědí. Předpoklad se potvrdil, protože 85 % dotázaných žáků si je vědomo pochval ze strany vyučující. Zbýlých 15 % dotazovaných žáků si pochvaly ze strany vyučující příliš není vědomo.

V průběhu rozhovoru žáci sdělili, že vyučující s pochvalami nešetří a díky tomu se cítí ve vyučování příjemně a motivovaně k další práci. Několik žáků dokonce řeklo: „*Paní učitelka nás chválí, i když máme třeba dobře jen část odpovědi.*“ „*To je super, protože pak se nebojíme znova hlásit a odpovídat.*“ Mnoho žáků se také shodlo, že jako pochvalu vnímají i úsměv vyučující, souhlasné pokývání hlavou či zatleskání. Typickou pochvalou pro žáky jsou známky či jakékoliv odměny. Někteří žáci však řekli, že jsou raději, když je vyučující pochválí slovy než jinou odměnou.

## Otázka č. 20: Vysvětluje nám učivo jasně a zřetelně?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	77
zčásti ano	25
spíše ne	5
určitě ne	0

Tab. 20 Absolutní četnost odpovědí na ot. 20



Graf 20 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 20

$$\chi^2 = 138,9439$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda vyučující svým žákům předávají učivo srozumitelně. Zajímalo nás, zda žáci výkladu vyučující rozumí a získávané poznatky jsou dostatečně jasné.

Z výsledků vyplývá, že 72 % dotazovaných žáků si myslí, že vyučující probíranou látku vysvětluje zcela jasně a nemají problém s porozuměním. 23 % dotazovaných žáků si myslí, že vyučující vysvětluje probíranou látku zčásti jasně, ale stále ji jsou schopni porozumět. Zbýlých 5 % žáků látce v podání vyučující nerozumí.

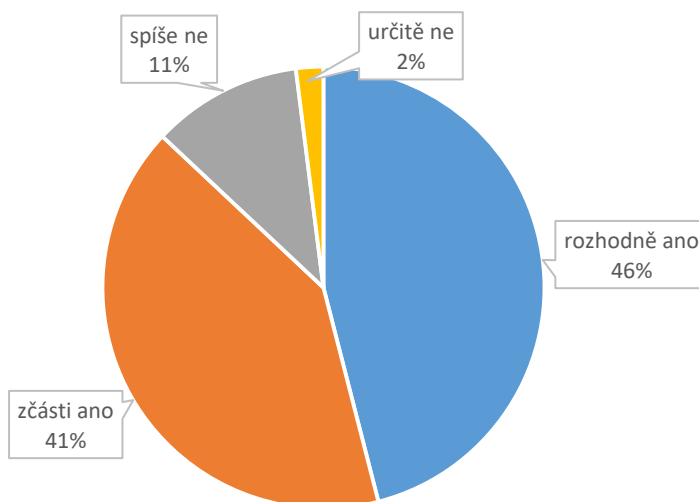
V průběhu rozhovoru žáci sdělili, že vyučující probíranou látku vysvětluje jasně a většinou stručně, takže dokážou udržet pozornost. Rozhovor byl směřován na konkrétní vyučovací předměty, ale příliš to nepomohlo a žáci se shodli na tom, že si nevybavují situaci, kdy by vyučující něco nevysvětlila zřetelně.

Do dotazníků žáci dopisovali poznámky, které nechtěli říct nahlas: „Rozumím tak napůl.“ „Moc často ji nechápu.“ „Když to někteří nechápu, dovysvětlí jim to.“ „Někdy to nepochopíme a moc dobře nám to nevysvětlí.“ „Snaží se nám to dovysvětlit nebo říct jinak, když nechápeme.“

### Otázka č. 21: Mohu si svou odpověď na otázku v klidu promyslet?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	49
zčásti ano	44
spíše ne	12
určitě ne	2

Tab. 21 Absolutní četnost odpovědí na ot. 21



Graf 21 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 21

$$\chi^2 = 60,6636$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda si žáci v průběhu vyučování mohou svou odpověď na otázku vyučující předem promyslet.

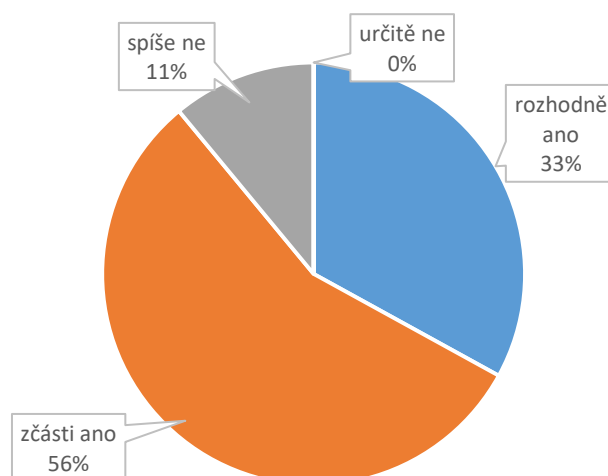
Z výsledků vyplývá, že 87 % dotazovaných souhlasí s tvrzením, že si mohou svou odpověď promyslet. V dotaznících se dokonce objevilo vysvětlení, proč vyučující nechává žákům na rozmyšlenou dostatek času: „*Abysme neřekli nějakou blbost.*“ Zbýlých 13 % s tímto tvrzením nesouhlasí. Svůj důvod k výběru negativní odpovědi zdůvodnili v dotazníku: „*Třeba v matice si nic promyslet nemůžu.*“ „*Nemáme dost času na vymýšlení odpovědi.*“

V průběhu rozhovoru se žáci shodli, že obvykle mívají dostatečný prostor na promyšlení odpovědi a vyučující na ně nijak netlačí. Tuto skutečnost žáci velmi ocenili a cítí se v průběhu vyučování méně ve stresu. Mnoho žáků se také svěřílo, že i když správnou odpověď neznají, vyučující je ke správné odpovědi navede. Tímto způsobem vyučující své žáky přimějí odpověď zjistit, místo toho, aby jednoduše dali slovo někomu jinému.

## Otázka č. 22: Dávají mi činnosti ve vyučování smysl?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	35
zčásti ano	60
spíše ne	12
určitě ne	0

Tab. 22 Absolutní četnost odpovědí na ot. 22



Graf 22 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 22

$$\chi^2 = 78,7570$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda si žáci uvědomují smysl a význam veškerých činností probíhajících ve výuce nebo jestli si myslí, že jsou zbytečné, případně obtěžující.

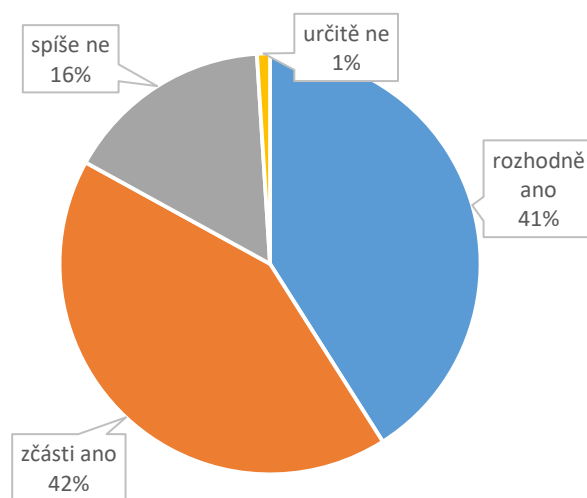
V průběhu rozhovoru pár žáků sdělilo, že si o většině činností ve vyučování myslí, že jsou zbytečné a nemají vůbec žádný smysl. Mezi tyto aktivity zařadili například: samostatné práce, písemné zkoušení, zápisy do sešitů, práce s pracovním sešitem či učebnicí a vyvolávání k tabuli. Mohlo by se to shrnout do jediné věty: „Škola je prostě zbytečná.“ Těchto pár žáků se odrazilo ve výsledcích, ze kterých vyplývá, že 11 % dotazovaných si myslí, že činnosti ve vyučování jsou spíše nesmyslné.

Většina žáků však souhlasila s názorem, že činnosti ve vyučování dávají smysl a podle nich jsou tyto činnosti zajímavé, zábavné a díky nim si prohlubují své dosavadní znalosti nebo získávají nějaké nové.

### Otázka 23: Umí si získat mou pozornost?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	44
zčásti ano	45
spíše ne	17
určitě ne	1

Tab. 23 Absolutní četnost odpovědí na ot. 23



Graf 23 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 23

$$\chi^2 = 51,9159$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

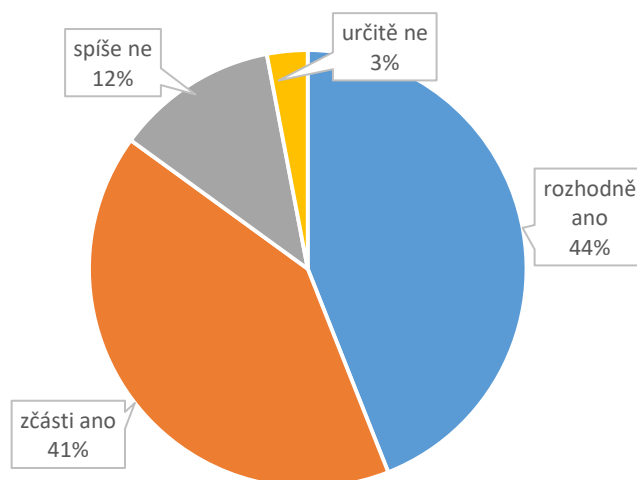
Záměrem otázky bylo zjistit, zda vyučující využívají nějaké zajímavé výukové metody, které žáky dostatečně v průběhu vyučování zaujmou a docílí tedy jejich plné pozornosti.

V průběhu rozhovoru byli žáci spíše přesvědčeni, že v hodinách nejsou příliš pozorní. Když jsme se ale společně dopracovávali k pravdivé odpovědi, několikrát se ze třídy ozvalo: „Aha. Já jsem asi fakt dával pozor.“ Žáci postupně přicházeli na to, že v hodinách sice pozornost občas ztratí, ale vyučující si nepozorných tváří všimne a změni činnost nebo ji udělá nějakým způsobem zajímavější. Mnoho žáků se také shodlo na tom, že vyučující zařazují do vyučování kreativní aktivity, díky kterým žáci neztrácejí pozornost, protože si v průběhu vyučování i hrají.

### Otázka č. 24: Předává nám nové učivo poutavým způsobem?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	47
zčásti ano	44
spíše ne	13
určitě ne	3

Tab. 24 Absolutní četnost odpovědí na ot. 24



Graf 24 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 24

$$\chi^2 = 54,6075$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda vyučující předávají žákům nové učivo zajímavým a poutavým způsobem. Pokud ano, ptali jsme se žáků, jaké druhy činností k tomu využívají.

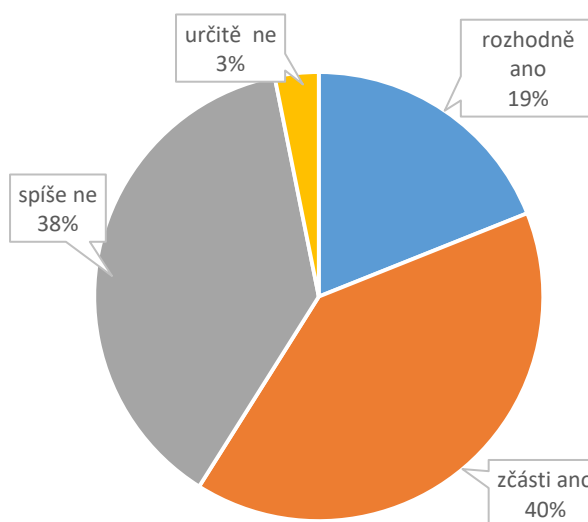
Z výsledků vyplývá, že v 85 % případů vyučující využívá poutavý způsob předávání nového učiva. Zbýlých 15 % dotazovaných žáků odpovědělo, že vyučující spíše nebo vůbec poutavý způsob předávání nových informací nevyužívá. Žáci, kteří se neztotožnili s názorem, že nové učivo jim vyučující předává poutavě, si postěžovali, že by chtěli více aktivní hodiny a méně sezení v lavicích a psaní nudných zápisů do sešitu.

V průběhu rozhovoru žáci sdělili, že nové učivo je ve většině případů baví a nenudí se. Vyučující často využívají aktivní činnosti jako například luštění tajenek, křížovek, soutěže, zábavné hry, objevování tématu hodiny pomocí indicií, videa z internetu či exkurze. Žáky tyto činnosti baví a shodli se, že je to pro ně zajímavější, než kdyby vyučující přišla a napsala na tabuli nadpis hodiny a nic víc.

### Otázka č. 25: Povzbuzuje nás v průběhu vyučování často?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	19
zčásti ano	41
spíše ne	39
určitě ne	3

Tab. 25 Absolutní četnost odpovědí na ot. 25



Graf 25 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 25

$$\chi^2 = 36,5327$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda vyučující využívají povzbuzování žáků jako určitou formu motivace. Tím by v žácích mohlo dojít ke vzbuzení touhy po lepších výkonech.

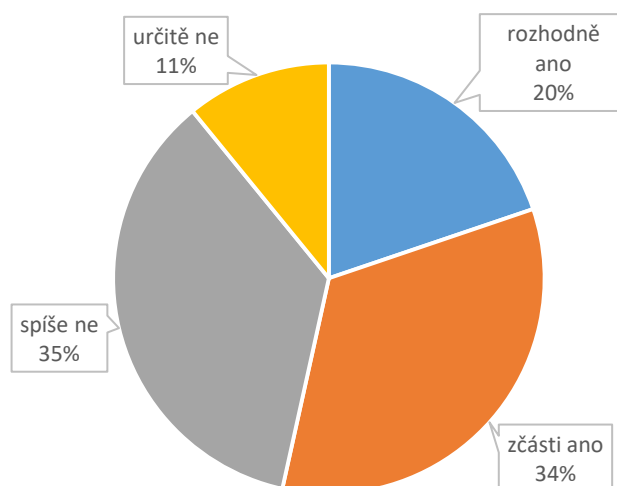
Z výsledků vyplývá, že 19 % dotazovaných žáků si je rozhodně jistých, že jejich vyučující je v průběhu vyučování povzbuzuje. 40 % dotazovaných žáků si je zčásti jistých a zbylých 41 % žáků si myslí, že je vyučující spíše či vůbec nepovzbuzuje.

Průběhy rozhovorů ve třídách se tentokrát dost lišily. V několika třídách se žáci jednohlasně shodli na tom, že je vyučující rozhodně povzbuzuje a tím v nich vyvolává pocit, že by se neměli přestat snažit. Tito žáci sdělili, že jsou za povzbuzení ze strany vyučující rádi a rozhodně by nechtěli, aby toho nechala. Zmíněné povzbuzování bylo většinou formou slovních pochval. Do dotazníku tyto žáci dopisovali: „Povzbuzení je fajn, snažím se pak víc.“ „Vím, že se zlepšuju.“ „Nedělám už tolik chyb.“ V jiných třídách však žáci sdělili, že je vyučující nepovzbuzuje téměř vůbec. Žáci se shodli, že sice jako formu motivace vnímají dobrou známku, ale občasné slovní povzbuzení by také uvítali.

### Otázka č. 26: Dostáváme za dobrou práci odměny?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	21
zčásti ano	36
spíše ne	38
určitě ne	12

Tab. 26 Absolutní četnost odpovědí na ot. 26



Graf 26 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 26

$$\chi^2 = 17,2991$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda jsou žáci motivováni vyučujícími jen slovně nebo jestli využívají pochvalu a motivaci formou odměn.

Z výsledku vyplývá, že 34 % dotazovaných žáků si myslí, že odměny za dobrou práci mají jen zčásti. 20 % žáků si myslí, že rozhodně za dobrou práci dostávají odměny. Zbylých 46 % žáků si spíše nebo vůbec není vědomo jakýchkoliv odměn za dobře odvedenou práci.

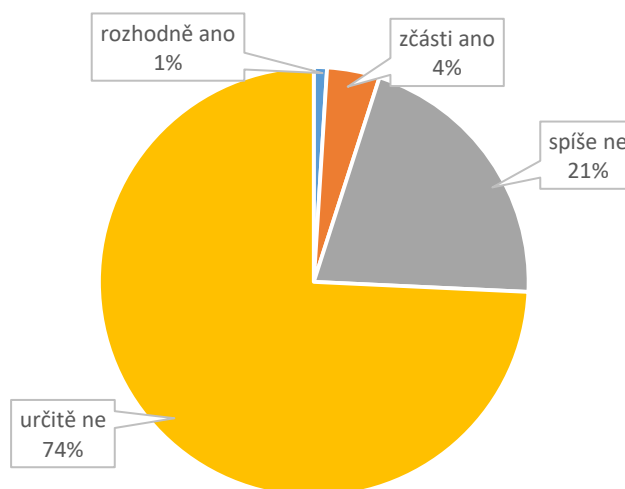
V průběhu rozhovoru jsme se od žáků dozvěděli, že každá vyučující volí jiný druh odměn. Mezi tyto odměny patřily dobře známá razítka či drobné známky, jejichž sběr si žáci poměrně užívali. Mezi zajímavější odměny vyučující zařazovaly celoroční hry. Jedna konkrétní nás velice zaujala a mezi žáky měla také veliký úspěch. Na třídní nástěnce visela mapa světa, kterou žáci měli za úkol procestovat. Za každý vzorně splněný úkol či dobře odvedenou práci dostali od vyučující kousek papíru, na kterém bylo napsané číslo a jednotka délky (dle odvedené práce). Takže žáci měli možnost se posouvat po metrech či kilometrech po mapě a objevovat díky tomu svět. Žáci si tuto formu odměn velice pochvalovali a navzájem mezi sebou soutěžili, kdo má procestováno více kilometrů. Díky těmto odměnám se žáci více hlásili o dobrovolné úkoly a téměř vůbec nezapomínali vypracovávat povinné úkoly.



Otázka č. 27: **Můžeme si v průběhu vyučování dělat, co chceme?**

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	1
zčásti ano	4
spíše ne	22
určitě ne	80

Tab. 27 Absolutní četnost odpovědí na ot. 27



Graf 27 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 27

$$\chi^2 = 150,9813$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda vyučující dávají žákům v průběhu vyučování příliš velkou svobodu a žáci tím nabydou dojmu, že si mohou dělat, co chtějí.

Z výsledků vyplývá, že 74 % dotazovaných žáků si je jisto, že v průběhu vyučování určitě nemohou dělat, cokoliv se jim zachce. 21 % žáků se domnívá, že si spíše nemohou dělat, cokoliv chtějí. Zbylé procento žáků je přesvědčeno, že si zčásti nebo úplně mohou dělat vše, co se jim v průběhu výuky zachce.

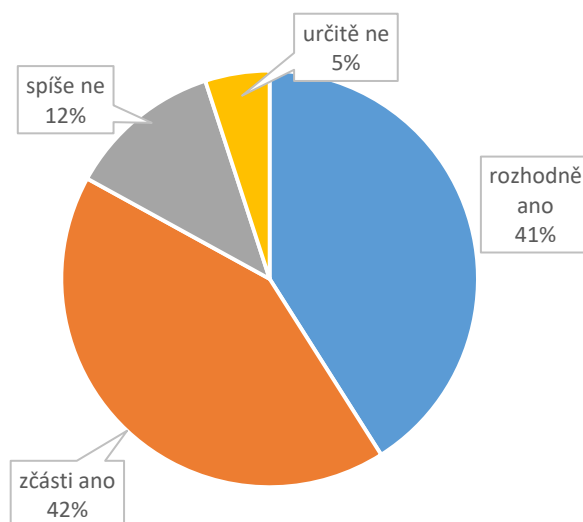
V průběhu rozhovoru se nejdříve strhla debata týkající se naprosto volného vyučování. Ze třídy se občas ozvalo: „*To by bylo skvělé! Nemuselo by se nic dělat! Žádné učení!*“ Když jsme však obrátili tuto, pro žáky utopistickou, myšlenku do reálných situací, začalo jim docházet, že by to asi až tak skvělé nebylo a že vyučování, které probíhá obvykle, jim v podstatě vyhovuje. Debatu žáci ukončili tím, že současné vyučování je dobré, protože jim vyučující dávají dostatek volnosti, ale zároveň mají i určité povinnosti, které musí splnit.

Do dotazníku žáci psali rozdílné názory: „*Bylo by to super.*“ „*Asi by mě to bavilo jen chvíli.*“ „*Byl by tu hrozný zmatek.*“ „*Nevěděli bychom po čase, co dělat.*“

### Otázka č. 28: Když chci říct svůj názor, dovolí mi to?

Typ odpovědi	Počet žáků
rozhodně ano	44
zčásti ano	45
spíše ne	13
určitě ne	5

Tab. 28 Absolutní četnost odpovědí na ot. 28



Graf 28 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 28

$$\chi^2 = 48,3271$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda mají žáci ve vyučování volnost projevit svůj názor. Z výsledků vyplývá, že 83 % dotazovaných žáků souhlasí s kladnou odpovědí a mohou svůj názor zčásti nebo úplně projevit. 17 % dotazovaných žáků se spíš přiklání k negativní odpovědi a myslí si, že svůj názor spíše nebo vůbec projevit nemohou.

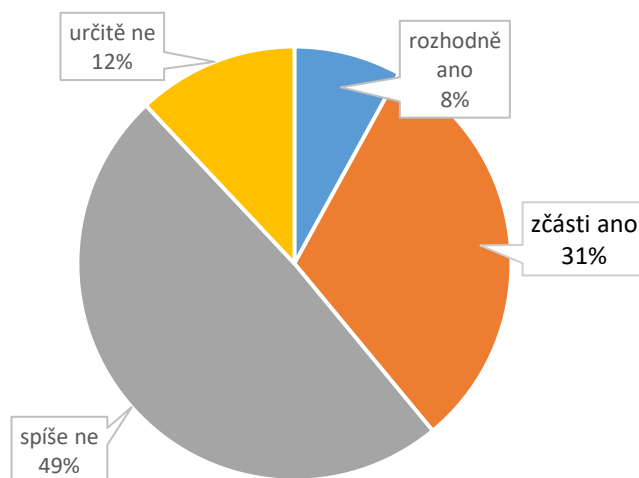
V průběhu rozhovoru žáci sdělili, že vyučující jim dává volnost se projevit. Jsou však chvíle, kdy jim tuto možnost nedá. Tyto momenty žáci omluvili tím, že občas ve vyučování není čas na jejich názory a následné debaty na dané téma. Někteří z žáků řekli, že vyučující nechává říct svůj názor jen některé žáky, protože jen tyto konkrétní žáci se umí vyjadřovat k věci. Zbytek žáků dle jejich názoru: „vždycky řekne nějakou hloupost nebo se snaží být jen vtipní.“

Do dotazníku pár žáků připsalo: „Můžeme říct svůj názor, ale musí být k věci.“ „Říkáme svůj názor často, paní učitelka ho s námi většinou probere.“

### Otázka č. 29: Je na nás v hodinách přísná?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	9
zčásti ano	33
spíše ne	52
určitě ne	13

Tab. 29 Absolutní četnost odpovědí na ot. 29



Graf 29 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 29

$$\chi^2 = 44,1402$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem této otázky bylo zjistit, zda jsou vyučující v hodinách přísní a jak se to odráží na jejich žácích.

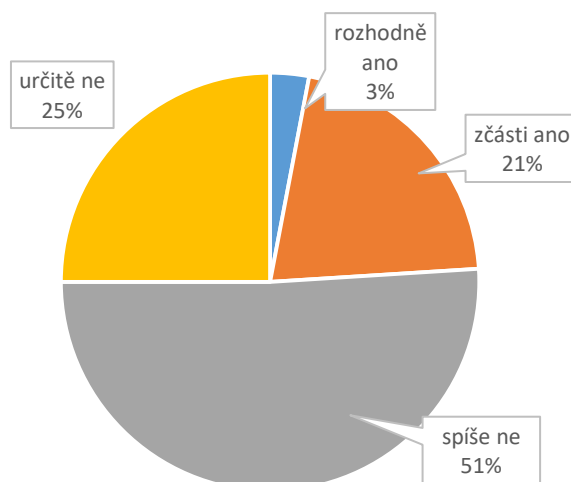
V průběhu rozhovoru se žáci nedokázali shodnout, jestli je vyučující přísná, protože každý žák to vnímal jinak. Někteří žáci sdělili, že je vyučující občas přísnější, pokud probírají starou látku, kterou by již měli znát. Žáci také velmi rozebírali hodnocení písemných testů a přísnost u hodnocení. Shodli se však, že se vyučující vždy drží předem daných bodových tabulek, kvůli kterým je hodnocení spravedlivé a nikdo si nemůže stěžovat, že je přísná. Co se týká průběhu vyučování, tak se žáci shodli na tom, že vyučující není přísná téměř vůbec.

Do dotazníku žáci dopisovali: „*Má vlastní styl hodnocení.*“ „*Má udělané tabulky na body.*“ „*Občas je přísnější.*“

### Otázka č. 30: Ve vyučování na nás často křičí?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	3
zčásti ano	22
spíše ne	55
určitě ne	27

Tab. 30 Absolutní četnost odpovědí na ot. 30



Graf 30 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 30

$$\chi^2 = 51,7664$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

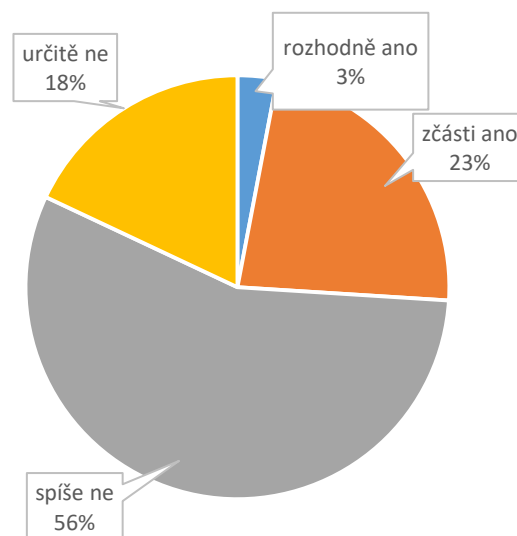
Záměrem otázky bylo zjistit, zda a popřípadě jak často vyučující křičí na své žáky. Z výsledků vyplývá, že 76 % dotázaných žáků si myslí, že na ně vyučující křičí jen zčásti nebo vůbec. Tito žáci v průběhu rozhovoru sdělili, že vyučující na ně v průběhu vyučování křičí jen za předpokladu, že jí k tomu dá někdo vážný důvod. Ve většině případů vyučující křičí v momentě velkého rozčilení, což nebývá velmi často. Zbýlých 24 % žáků má názor, že na ně vyučující v průběhu vyučování rozhodně nebo alespoň z části křičí. Tito žáci sdělili, že na ně vyučující křičí i kvůli drobnostem, jako je nepořádek na lavici v době vyučování nebo povídání si se spolužákem, když vyučující něco vysvětluje.

Ve všech třídách se žáci shodli, že hlavním důvodem křiku vyučující je ve většině případů opakovaná neposlušnost nebo drzost některých žáků.

### Otázka č. 31: Ve vyučování se na nás často zlobí?

Typ odpovědi	Počet žáků
rozhodně ano	3
zčásti ano	25
spíše ne	60
určitě ne	19

Tab. 31 Absolutní četnost odpovědí na ot. 31



Graf 31 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 31

$$\chi^2 = 64,7757$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se vyučující na své žáky často zlobí.

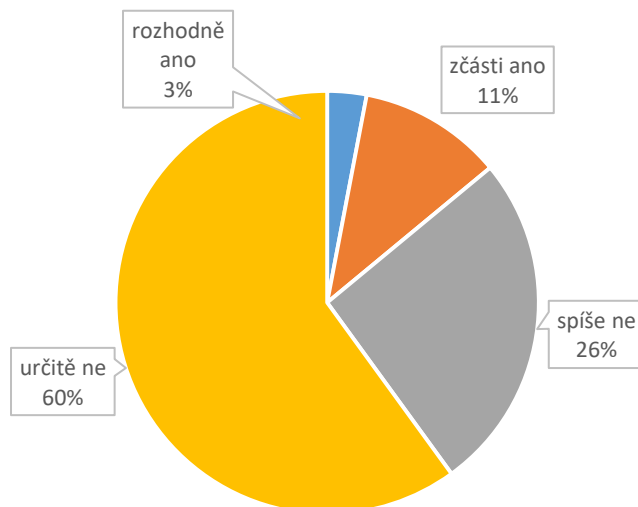
V průběhu rozhovoru žáci sdělili, že vyučující se v průběhu vyučování příliš často nezlobí, což odpovídá výsledkům – 56 % žáků si myslí, že vyučující se ve vyučování spíše nezlobí a 18 % žáků má pocit, že se nezlobí vůbec. Pokud nastanou v průběhu vyučování náročné situace (neplnění školních povinností, zapomínání, drzost), tak se vyučující většinou zlobí, ale sami žáci uznali, že „*být na místě paní učitelky, tak jsou taky naštvaní*“.

Rozhovor jsme se snažili směřovat do reálných situací. Žáci byli ochotní o konkrétních situacích mluvit a sdělili, že se vyučující zlobí hlavně kvůli: nevhodnému chování převážně chlapců, povídání si v hodinách, házení papírků po učebně, nevhodnému vyjadřování, zapomínání úkolů a pomůcek, smíchu, vyrušování při samostatné práci a drzým poznámkám směrem k vyučující i spolužákům.

Otázka č. 32: **Mám pocit, že je v hodinách nerozhodná?**

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	3
zčásti ano	12
spíše ne	28
určitě ne	64

Tab. 32 Absolutní četnost odpovědí na ot. 32



Graf 32 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 32

$$\chi^2 = 81,1495$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda jsou v průběhu hodin vyučující nerozhodní. Pokud ano, našim záměrem bylo zjistit, zda žáci vnímají v průběhu vyučování chaos či časové ztráty.

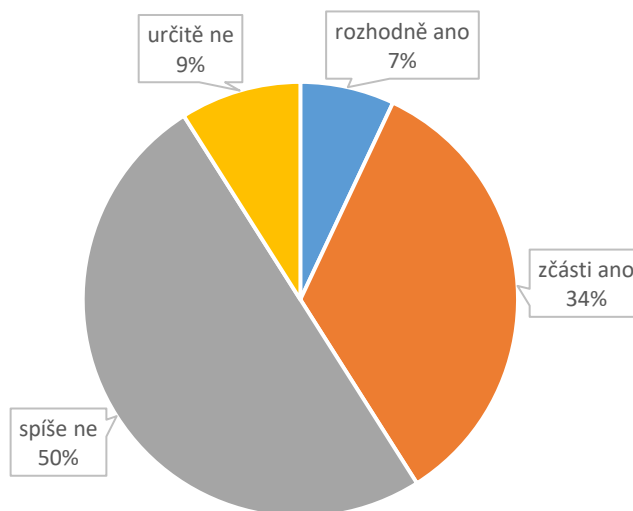
Z výsledků vyplývá, že 86 % dotazovaných žáků si myslí, že vyučující v hodinách téměř nebo vůbec není nerozhodná. Zbýlých 14 % žáků se domnívá, že vyučující je alespoň částečně nerozhodná.

V průběhu rozhovoru žáci sdělili, že vyučující přesně ví, jaké činnosti má v průběhu vyučování zařazovat a nemá problém ani s navazováním dalších činností. Proto nevznikají žádné časové ztráty. Žáci se shodli na tom, že vyučující se občas v rychlosti zamyslí nad návazností činností a na poslední chvíli změni plán. Ale nikdo z žáků neřekl, že by to označil za nerozhodnost či zmatenost.

### Otázka č. 33: Zakazuje nám hodně věcí ve vyučování?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	8
zčásti ano	36
spíše ne	53
určitě ne	10

Tab. 33 Absolutní četnost odpovědí na ot. 33



Graf 33 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 33

$$\chi^2 = 52,5888$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda jsou vyučující tolerantní vůči aktivitám žáků, které se netýkají právě vyučovaného předmětu.

Z výsledků vyplývá, že 50 % dotazovaných žáků si myslí, že v průběhu vyučování jim vyučující spíše nic nezakazuje. 9 % žáků si myslí, že jim vyučující určitě příliš mnoho věcí nezakazuje. Zbylých 41 % dotazovaných žáků si myslí, že rozhodně nebo alespoň zčásti dostávají od vyučující nějaké zákazy.

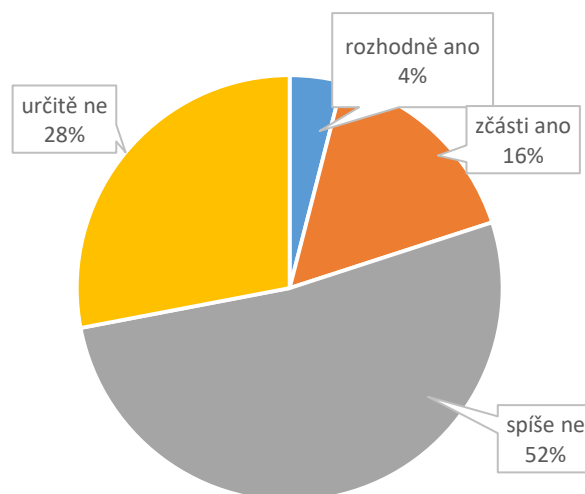
V průběhu rozhovoru žáci sdělovali různé názory. Nejvíce se však shodovali v názoru, že jim vyučující činnosti netýkající se vyučování nijak nezakazuje za předpokladu, že již mají splněnou práci, kterou zadala. V tomto případě jim dovolí vytáhnout si třeba knihu nebo jinou aktivitu, při které nevznikne hluk. Zbylí žáci sdělili informaci, že jim vyučující nikdy nic nezakáže, ale jen za předpokladu, že: „*to paní učitelka nevidí.*“

Dotazovaní žáci neměli pocit, že by jim vyučující zakazovala příliš mnoho věcí a pokud zákaz nastane, vždy to bývá oprávněné. Každopádně na občasné zákazy si stěžovali většinou chlapci: „*Nemůžeme chodit po třídě, bavit se, házet pouzdrém ani běhat po chodbě.*“

### Otázka č. 34: V případě, že chybuji, zlobí se na mě?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	4
zčásti ano	17
spíše ne	56
určitě ne	30

Tab. 34 Absolutní četnost odpovědí na ot. 34



Graf 34 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 34

$$\chi^2 = 55,2804$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se vyučující zlobí na žáky, kteří z nějakého důvodu v hodinách chybují.

Z výsledků vyplývá, že v 80 % případů si žáci myslí, že vyučující se za případné chybování téměř nebo vůbec nezlobí. Zbýlých 20 % žáků má názor, že se vyučující rozhodně nebo alespoň zčásti zlobí.

V průběhu rozhovoru velké množství žáků sdělilo, že vyučující se v případě chybování nezlobí. Pokud nastane případ, že se zlobí, bývá to obvykle způsobeno stejnou chybou opakovanou několikrát během jedné vyučovací hodiny. Žáci se svěřili, že díky dostatečné trpělivosti vyučující nemají strach odpovídat na otázky, u kterých si odpovědi nejsou příliš jistí. Vyučující žáky chválí i v případě, že mají správně jen část odpovědi. Tím vzniká v žácích touha dále se snažit a neuzavírat se do sebe.

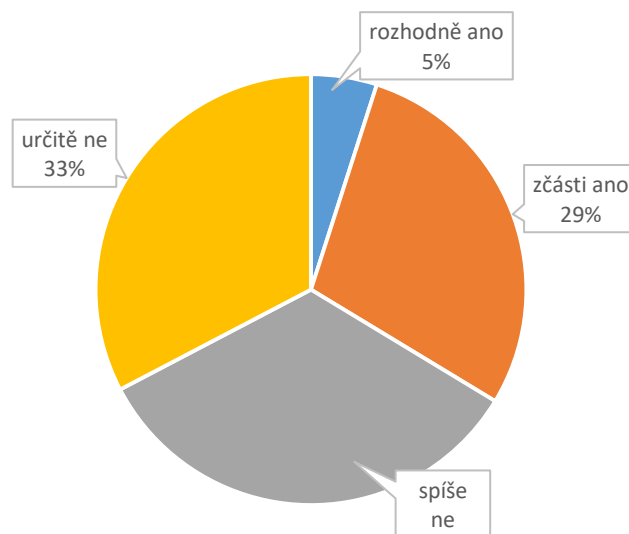
V jedné třídě měli dokonce žáci na tabuli namalovanou panenku, u které měli nadpis „Jsem chyba, ale nemusíš se mě bát.“ Když jsme se žáků na tento obrázek ptali, sdělili, že jim vyučující vysvětlila, že: „Děláním chyb je naprosto v pořádku a díky nim se toho více naučí.“



### Otázka č. 35: Pokud chybuji, cítím se být ponížen?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	5
zčásti ano	31
spíše ne	36
určitě ne	35

Tab. 35 Absolutní četnost odpovědí na ot. 35



Graf 35 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 35

$$\chi^2 = 24,1028$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se žáci v případě chybování ve vyučování cítí být vyučující jakýmkoliv způsobem poníženi.

Z výsledků vyplývá, že 66 % dotazovaných žáků se spíše nebo vůbec necítí být vyučující ponižováno. Zbylých 34 % žáků si myslí, že je vyučující zčásti nebo úplně v případě chyby poníženi.

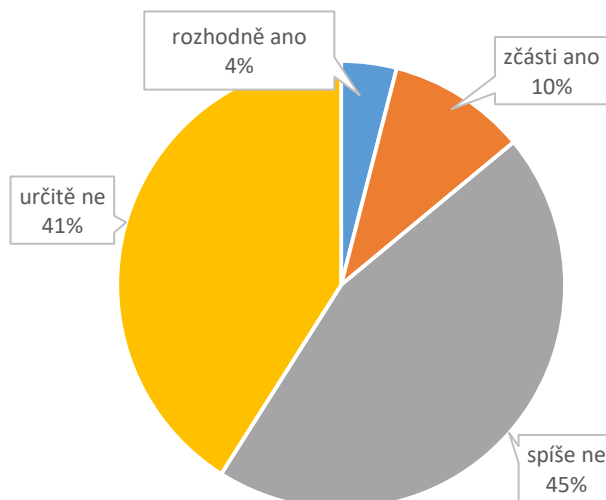
V průběhu rozhovoru se žáci nejprve ostýchali toto téma řešit. Když se ale rozmluvili, sdělili, že si nejsou jistí, jestli je vyučující ponižuje. Žáky jsme proto požádali o nastínění konkrétní situace. Někteří žáci se svěřili, že občas od vyučující slychají: „Zase to máš špatně, vždyť už jsem ti to vysvětlovala několikrát.“ „Co zas nechápeš?“ „Pojď počítat k tabuli, ať to konečně pochopíš.“ Tyto situace daným žákům nejsou příjemné a byli by radši, kdyby tak vyučující nereagovala.

Pár žáků také sdělilo, že se necítí být poníženi vyučující, ale ostatními spolužáky, kteří se v případě chybné odpovědi začnou dotyčným posmívat. Tyto reakce však vyučující prý obvykle zarazí.

### Otázka č. 36: Slýcháme ve vyučování často kritiku?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	4
zčásti ano	11
spíše ne	48
určitě ne	44

Tab. 36 Absolutní četnost odpovědí na ot. 36



Graf 36 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 36

$$\chi^2 = 56,6262$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda vyučující v průběhu vyučování kritizují žáky.

Z výsledků vyplývá, že 86 % žáků si myslí, že je vyučující spíše nebo vůbec nekritizuje. Zbýlých 14 % žáků si myslí, že vyučující alespoň zčásti kritizuje.

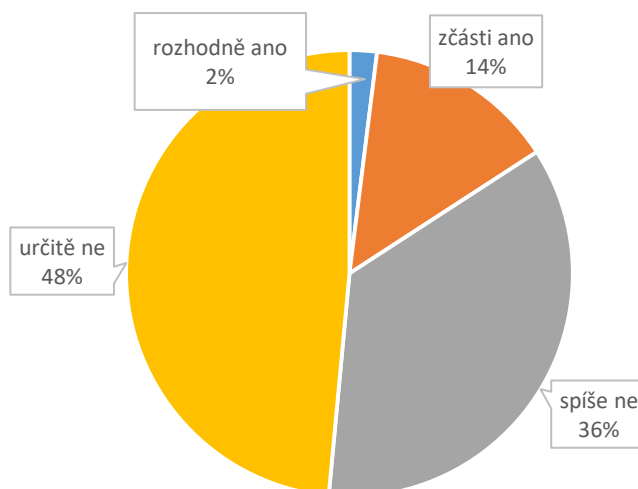
V průběhu rozhovoru se žáci svěřili, že je vyučující téměř nekritizuje. Pokud však nastane moment, kdy žáci od vyučující slyší kritiku, jedná se převážně o často se opakující nedostatky jednotlivých žáků. Těmito nedostatky dle žáků je například opakované zapomínání.

Zbývající žáci sdělili, že je vyučující nemá důvod kritizovat, protože veškeré problémy, které zatím ve vyučování nastaly, vyřešili v klidu a bez zbytečných komplikací.

### Otázka č. 37: Je vyučování pokaždé stejné?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	2
zčásti ano	15
spíše ne	38
určitě ne	52

Tab. 37 Absolutní četnost odpovědí na ot. 37



Graf 37 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 37

$$\chi^2 = 56,6262$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda žáci vnímají každodenní vyučování jako stejné.

Zajímalo nás, jak žáci vnímají každodenní vyučování a jakým způsobem je vyučující schopna obměňovat vyučovací metody a činnosti.

Z výsledků vyplývá, že 16 % dotazovaných žáků má pocit, že vyučování je pokaždé stejné. Zbylých 84 % žáků si myslí, že jednotlivé vyučovací hodiny se od sebe liší.

V průběhu rozhovoru jsme se snažili zjistit, jestli žákům změny v průběhu vyučování vyhovují, případně o jaké změny se jedná. Žáci sdělili, že je vyučování baví, když není pořád stejné, protože se tolik nenudí. Pár žáků řeklo, že se do školy občas těší, protože ví, že jim vyučující připraví další z mnoha zábavných aktivit. Konkrétně do těchto aktivit žáci zařadili: hádanky, tajenky, soutěže, spojování lavic při práci, práce ve skupinách, dramatizace či sledování dokumentů a videí přes interaktivní tabuli.

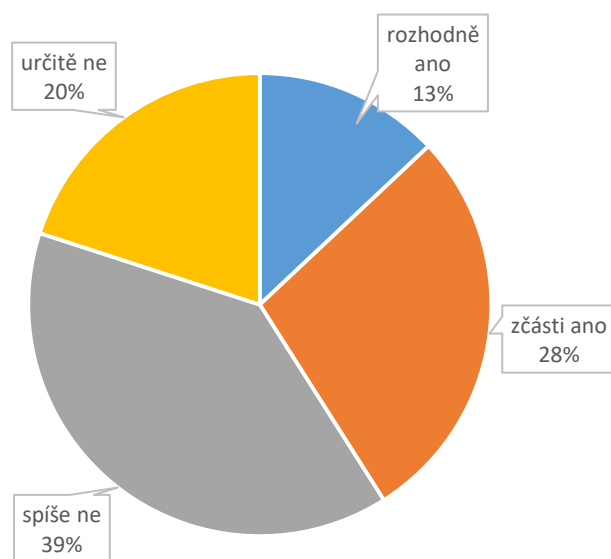
Mezi žáky se objevily také názory, že vyučování je pokaždé stejné, ale liší se od sebe jen hodiny tělesné a výtvarné výchovy. Tito žáci si sice byli vědomi neustálých aktivit, které v průběhu vyučování dělali, ale dle jejich názoru: „je to furt stejná aktivita akorát na jiné téma.“

Do dotazníku žáci připsovali: „Ne, protože pokaždé máme novou aktivitu.“ „Děláme různé hry.“ „Vždy jiné aktivity.“ „Bývá podobné, ale vlastně jiné.“

### Otázka č. 38: Nudím se ve vyučování?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	14
zčásti ano	30
spíše ne	42
určitě ne	21

Tab. 38 Absolutní četnost odpovědí na ot. 38



Graf 38 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 38

$$\chi^2 = 16,4019$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda jsou vyučující schopni oživit své hodiny tak, aby se jejich žáci co nejméně nudili.

Z výsledků vyplývá, že 59 % dotazovaných žáků se ve vyučování spíše nebo vůbec nenudí. Tito žáci sdělili, že se nenudí, protože ve vyučování probírají zajímavou látku nebo je vyučující dokáže zaměstnat zajímavými aktivitami. Zbýlých 41 % žáků si myslí, že se zčásti nebo zcela ve vyučování nudí.

V průběhu rozhovoru jsme se snažili zjistit, co většinou bývá příčinou nudy ve vyučování. Žáci se ve více případech shodli na tom, že se ve vyučování nudí kvůli malému množství samostatné práce nebo stále se opakujícím aktivitám. Někteří žáci by také uvítali více praktických hodin, jako třeba návštěvu muzeí či knihoven. Občasným názorem mezi žáky byl monotónní hlas vyučující, který je prý: „občas trochu uspává.“

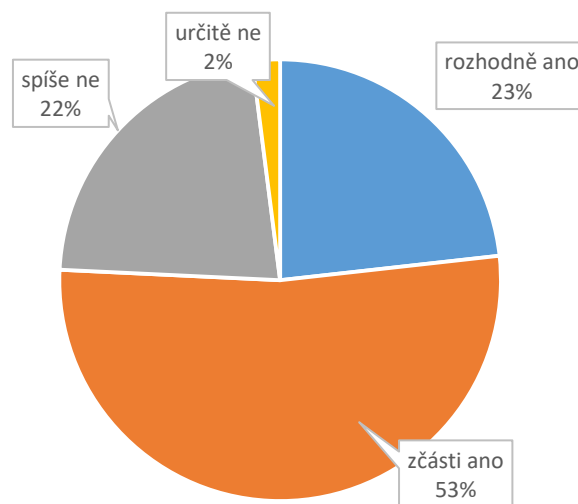
Do dotazníku také žáci dopisovali: „Nebaví mě nudné učivo.“ „Nudím se v informatice.“ „Nebaví mě to, co už znám.“ „Občas mě nebaví matika.“

### 7.3 Co když se mi něco nedaří?

Otázka č. 39: Pokud mi ve vyučování něco nejde, počká na mě?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	25
zčásti ano	56
spíše ne	24
určitě ne	2

Tab. 39 Absolutní četnost odpovědí na ot. 39



Graf 39 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 39

$$\chi^2 = 55,2804$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda vyučující dostatečně vnímají přítomnost žáků, kteří mohou být v některých předmětech nebo v určitém probíraném učivu pozadu a jak k těmto žákům přistupují.

Z výsledků vyplývá, že 76 % žáků vnímá určitou podporu ze strany vyučující a ví, že pokud něco nezvládají, vyučující na ně počká. Zbýlých 24 % žáků si není vědomo téměř žádného nebo vůbec žádného zpomalení či úlev ze strany vyučující.

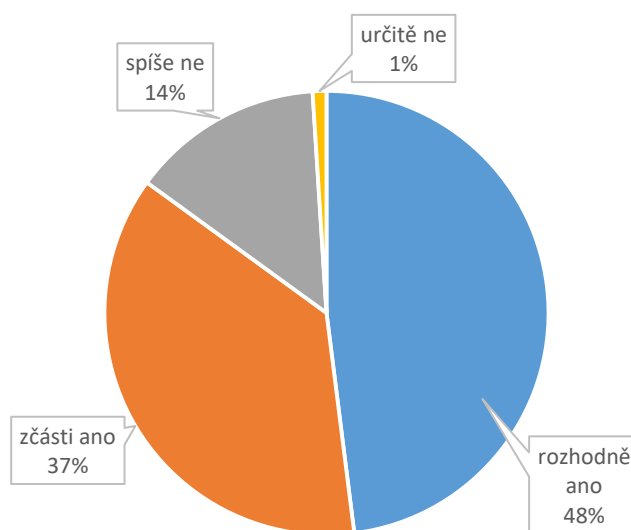
V průběhu rozhovoru se většina žáků shodla na tom, že pokud něčemu nerozumí nebo ve vyučování nestíhají, vyučující jim ochotně pomůže. Tuto pomoc vyučující poskytuje zopakováním zadání úkolu, hlubším vysvětlením úkolu nebo požádáním někoho ze žáků, aby daný úkol probral s konkrétním pomalejším žákem ve dvojici.

Pomoc ze strany učitele žáci komentovali jako velmi pozitivní. Žáci, kteří měli někdy ve vyučování problém, a určitý úkol se jim nedařil, sdělili, že pomoc vyučujícího nepotřebovali, ale byli velmi rádi, že si jejich nesnázi všimla a podala pomocnou ruku.

Otázka č. 40: Pokud ve vyučování něčemu nerozumím, vysvětlí mi úkol znovu?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	51
zčásti ano	40
spíše ne	15
určitě ne	1

Tab. 40 Absolutní četnost odpovědí na ot. 40



Graf 40 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 40

$$\chi^2 = 58,4953$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se vyučující starají o to, aby všichni žáci přítomni ve vyučování pochopili probírané učivo a mohli díky tomu nadále své získané znalosti procvičovat a prohlubovat.

Z výsledků vyplývá, že 85 % dotazovaných žáků souhlasí s tvrzením, že jim vyučující v případě nepochopení učiva nebo konkrétního úkolu znovu problematickou oblast vysvětlí. Zbýlých 15 % žáků s tímto tvrzením spíše nebo zcela nesouhlasí.

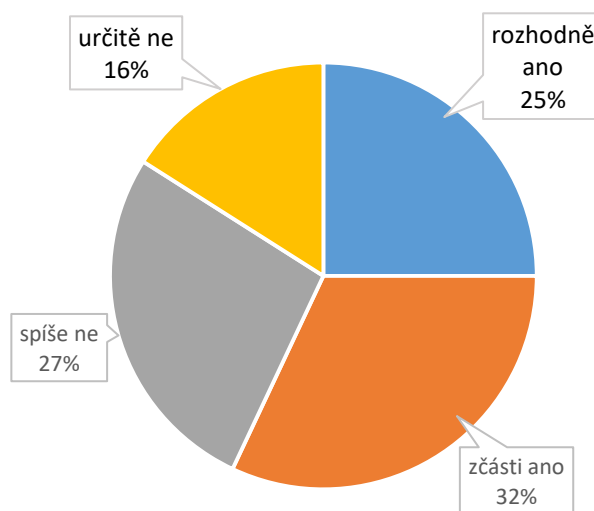
V průběhu rozhovoru se žáci svěřili, že občas samotné vyučující nebo zadání úkolu nerozumí do takové hloubky, jak by měli. Proto čas od času musí požádat vyučující o pomoc. Ta s tímto druhem pomoci obvykle nemívá problém.

Žáci se shodli, že vyučující jim velmi často pomáhá, pokud probírají nové učivo. Pokud se však stane, že některý z žáků něčemu nerozumí v případě prohlubování znalostí dosavadního učiva, vyučující jim stejně pomáhá, ale už ne tolik ochotně.

Otázka č. 41: Pokud se ve vyučování nudím, dá mi práci navíc?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	27
zčásti ano	34
spíše ne	29
určitě ne	17

Tab. 41 Absolutní četnost odpovědí na ot. 41



Graf 41 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 41

$$\chi^2 = 5,7103$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda vyučující dávají úkoly navíc žákům, kteří jsou v hodinách velmi rychle hotoví se svou prací a začnou se tedy nudit.

Z výsledků vyplývá, že 57 % dotazovaných žáků, kteří se někdy v hodinách nudili, dostali úkol navíc. Zbylých 43 % žáků úkol navíc spíše nebo vůbec nedostává.

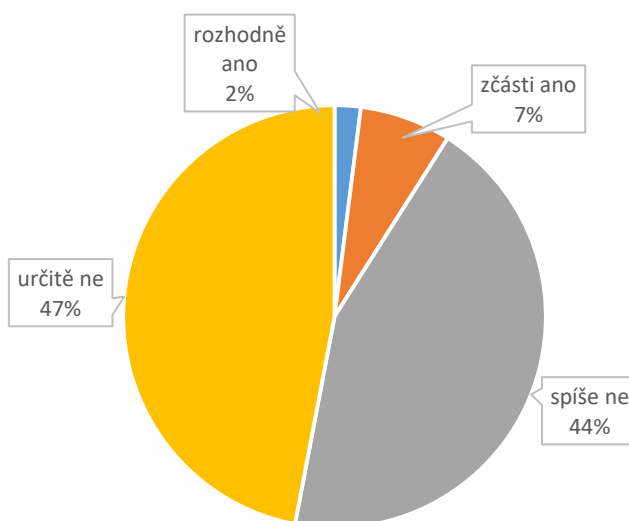
V průběhu rozhovoru se poměrně velké množství žáků pohádalo, protože ne všichni sdíleli názor, že by měli dostávat úkoly navíc. Někteří žáci úkoly navíc berou jako trest, ne jako možnost dalšího procvičování, protože jim učivo jde lépe než ostatním. Jiní žáci dokonce řekli, že občas schválně dělají svou práci déle, než je potřeba, jen aby nedostali úkol navíc.

Našli se však i žáci, kteří úkoly navíc ocenili. Tito žáci řekli, že bez úkolů navíc se v hodinách nudí a potřebují je. Mnoho žáků se svěřilo, že příští rok by rádi šli na gymnázia, proto dostávají více úkolů a kvůli tomu se už v hodinách tolik nenudí.

Otázka č. 42: Pokud cítím, že je pro mě úkol obtížný, dá mi jednodušší?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	2
zčásti ano	8
spíše ne	47
určitě ne	50

Tab. 42 Absolutní četnost odpovědí na ot. 42



Graf 42 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 42

$$\chi^2 = 71,5794$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda vyučující ustupuje žákům, kteří mají v nějakém předmětu nebo probíraném učivu problém a úkoly jim zjednodušuje.

Z výsledků vyplývá, že 91 % dotazovaných žáků nesouhlasí s tvrzením o dostávání lehčích úkolů. Zbýlých 9 % žáků se s ulehčením úkolu již setkalo.

V průběhu rozhovoru se několikrát stalo, že se žáci po položení této otázky začali smát. Myšlenka, že by jim vyučující tak moc ulehčila práci, jim přišla absurdní. Většina žáků se však shodla na tvrzení, že jim vyučující obtížný úkol znovu vysvětlí. Případným ulehčením pro žáky bývá prodloužení času na splnění konkrétního úkolu.

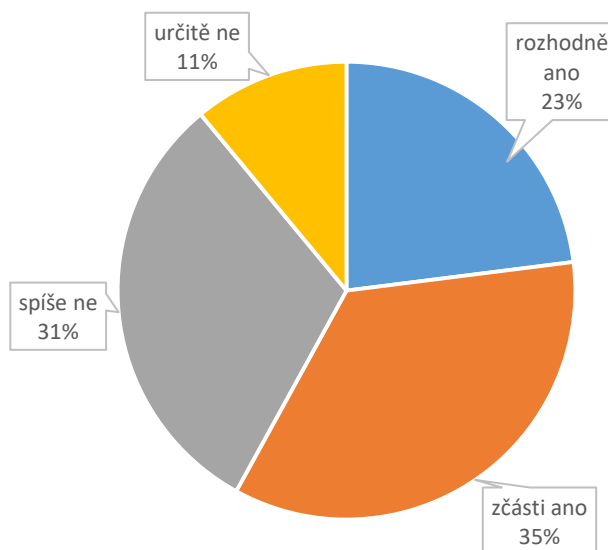
Do dotazníku žáci dopisovali: „Když nám něco nejde, tak nám to dovysvětlí, abychom nebyli pozadu.“ „Nedá lehčí úkol, protože nám spíš pomůže.“ „Lehčí úkol by byla nefér výhoda.“ „Nikdy to neudělala.“ „Ne, ale vysvětlí mi ho.“ „Nedá lehčí, protože chce, abych to uměla jako ostatní a znovu mi to vysvětlí a kdyby to pořád nešlo, tak mi pomůže.“ „Ve třídě máme pár žáků, kterým to moc nejde, těm paní učitelka dá třeba kratší diktát nebo nemusí dělat celé cvičení, ale musí chodit na doučování.“



### Otázka č. 43: Dostáváme za špatné chování tresty?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	25
zčásti ano	37
spíše ne	33
určitě ne	12

Tab. 43 Absolutní četnost odpovědí na ot. 43



Graf 43 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 43

$$\chi^2 = 13,6355$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem této otázky bylo zjistit, zda vyučující trestají nevhodné chování žáků v průběhu vyučování.

Z výsledků vyplývá, že 58 % dotazovaných žáků zcela nebo alespoň zčásti souhlasí s tvrzením, že za špatné chování dostávají tresty. Zbýlých 42 % žáků si myslí, že za špatné chování spíše nebo vůbec nedostávají tresty.

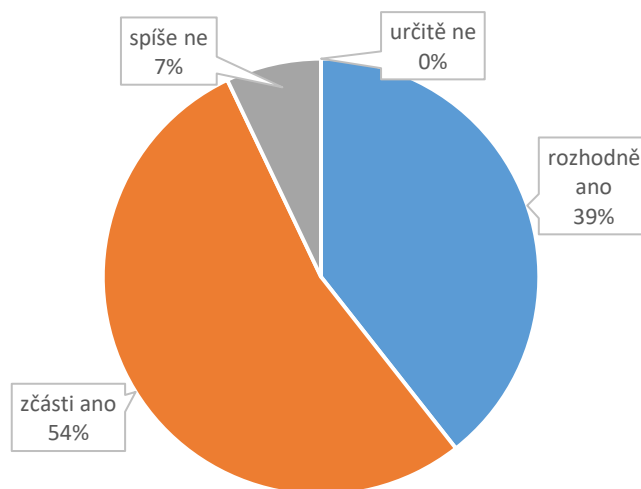
V průběhu rozhovoru žáci sdělili, že je vyučující trestá pouze v případě, když: žáci opakovaně vyrušují, skáčou vyučující do řeči, posmívají se spolužákům a neustále neplní školní povinnosti (úkoly, zapomínání). Několik žáků však řeklo, že když má vyučující dobrou náladu a oni jsou hodní, občas nad nějakým prohřeškem mávne rukou. Formu trestu vyučující volí dle prohřešku – mínusový bod, napomenutí či poznámka.

Do dotazníku žáci dopsali: „Když děláme skupinovou práci, máme od paní učitelky tři životy a každé napomenutí je jeden život, až je vyčerpáme, ruší nám skupinky.“ „Za špatné chování je mínusko.“ „Někdy nad tím mávne rukou, když se jí omluvíme za zapomenutý úkol.“ „Někdy dostáváme špatné známky.“

#### Otázka 44: Pokud někdo ve vyučování vyrušuje, zlobí se paní učitelka?

Typ odpovědí	Počet žáků
rozhodně ano	42
zčásti ano	57
spíše ne	8
určitě ne	0

Tab. 44 Absolutní četnost odpovědí na ot. 44



Graf 44 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 44

$$\chi^2 = 82,7944$$

Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

Záměrem otázky bylo zjistit, zda se vyučující zlobí, pokud nastane chvíle, že žáci ji ve vyučování ruší.

Z výsledků vyplývá, že 93 % dotazovaných žáků si myslí, že pokud někdo z žáků v průběhu vyučování vyrušuje, vyučující se na ně zlobí. Zbylých 7 % žáků se domnívá, že vyučující se spíše nezlobí v případě vyrušování ve vyučování.

V průběhu rozhovoru žáci sdělili, že vyučující se nezlobí, pokud někdo vyrušuje jen jednou. V případě, že žáci vyrušují pravidelně a vyučující je musí několikrát napomenout, začne se zlobit. V momentě, kdy se začne zlobit, přijde na řadu rozdávání trestů. Tyto tresty bývají v podobě minusových bodů či poznámek. Žáci přiznali, že se vyučující vůbec nedívá, protože i je občas ruší, když někdo v průběhu vyučování začne dělat to, co nemá nebo si povídá se sousedem. Z tohoto důvodu jim tresty za vyrušování přijdou vhodné a vyučující podporují.

Do dotazníku žáci dopsali: „Paní učitelka se zlobí hlavně kvůli klukům.“ „Když někdo vyrušuje pořád dokola, tak se paní učitelka začne zlobit.“ „Občas někoho jen napomene.“

## 8 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

### 8.1 Co hodnotí žák na učiteli obecně?

Dle analyzovaných položek číslo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16.

V rámci výzkumného šetření jsme se zajímali o postoj žáků k učiteli. Zajímalo nás, jak žáci učitele celkově vnímají. Záměrem bylo zjistit, jaké vlastnosti jsou žáci na učiteli schopni odhalit a uvědomit si, co všechno již o vyučující zjistili a nenapadlo je o tom dříve přemýšlet.

Žáci na učiteli velmi oceňovali pocit důvěry a bezpečí, který ve třídě panoval, pokud byl učitel přítomen. Myšlenka, že z učitele žáci nemusí mít žádný strach, byla natolik uklidňující, že si mnoho žáků neumělo představit, jaké by bylo vyučování v momentě, kdyby z učitele měli strach. Současně s tím žáci oceňují učitelovu profesionalitu i ve chvíli, kdy nemá svůj den. Každý učitel může mít špatný den, nebo se nemusí cítit dobře, ale žáci by tuto skutečnost neměli poznat. Žáci jsou vnímaví a ve většině případů poznají, že s učitelem není něco v pořádku, ale skutečnost, že se snaží být ve vyučování pozitivní, ocenili.

S pocitem důvěry velmi souvisí možnost si s učitelem promluvit o problémech, které se týkají školy, případně mimoškolního prostředí. Pokud žáci s učitelem navážou dobrý vztah, zjistí, že se mu mohou svěřit s jakýmkoliv problémem. Tento problém by měl učitel s žáky probrat a případně vyřešit. Žáci oceňovali, že učitel dokonce pozná, když se žák necítí ve škole příliš dobře a sám projeví zájem o vyřešení nevyřešeného problému. Pokud se žáci rozhodnou učiteli svěřit, je potřeba, aby jim učitel dostatečně naslouchal. V momentě, kdy žáci vycítí, že jim učitel nevěnuje dostatečnou pozornost a jejich problémy si vyslechne jen zčásti a nijak nepomůže, žáci se uzavírají do sebe. Pokud tato situace nastane, mnoho žáků potvrdilo, že se znovu učiteli s problémem nesvěří.

Učitel by měl být žákovi také vzorem. Z tohoto důvodu by se měl vyvarovat jakýmkoliv pravidelným pozdním příchoďům, kterých si žáci všímají a po čase si začnou uvědomovat, že sami nemusí určitá pravidla dodržovat. Pokud je učitel pozitivním vzorem a žáci mají šanci k němu vzhlížet, začnou se podle toho chovat. Toto chování a návyky, které převzou od učitele, doprovází žáky celým životem, proto by si měl učitel dávat pozor na své vystupování ve vyučování.

Mnoho žáků potřebuje dostatečné množství motivace, aby překonali překážky a byli dál odhodlaní pracovat ve vyučování naplno. Proto žáci oceňují jakékoliv formy pochval a motivací v průběhu vyučování. Pro každého žáka je motivací něco jiného. Je jedno, jestli je tímto hnacím motorem oznámkování testu, ústního zkoušení, razítko v sešitě či slovní pochvala. Každý žák se cítí být povzbuzen k dalšímu dobrému výkonu, pokud učitel využívá správnou motivaci. Pokud však využívá učitel hodnocení žáků, je nutné, aby byl spravedlivý. Žádný z žáků nemá vnu rukou nad nespravedlností, která ho potkala ve vyučování. Některý žák dá tuto nelibost najevo, jiný si to nechá pro sebe. Všichni se však shodli, že pokud učitel není spravedlivý, nevidí důvod se ve vyučování snažit, protože už předem ví, jak hodnocení dopadne.

Ve vyučování je také velmi důležitý oboustranný respekt. Učitel musí respektovat žáky a žáci musí respektovat učitele. Pokud se stane, že jedna ze stran tu druhou nerespektuje, není možné mezi nimi vytvořit kvalitní vztah. Žáci si mnohdy ani neuvědomili, že svým chováním projevují nerespektování učitele a tuto skutečnost se rozhodli změnit.

V neposlední řadě je pro žáky velmi důležité, aby měl učitel smysl pro humor. Není potřeba do vyučování vkládat vtipy, ale je potřeba, aby se učitel byl schopný ve vyučování zasmát. Může se zasmát třeba své chybě a ukázat žákům, že i on je jen člověk a chybování je lidské. Pokud učitel projevuje žákům dostatečné množství smyslu pro humor, ve třídě panuje uvolněná a příjemná atmosféra.

## 8.2 Co hodnotí žák na učiteli ve vyučování?

Dle analyzovaných položek číslo 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38.

V rámci výzkumného šetření jsme se zajímali o to, jak vnímají žáci učitele v průběhu vyučování. Snažili jsme se zjistit, co se jim líbí nebo nelíbí a jaký k tomu mají důvod.

Většina žáků se shodla na tom, že se do vyučovacích hodin těší. K tomu, aby se těšili, měli několik důvodů. Mnoho z žáků se cítí ve vyučování příjemně v momentě, kdy učitel po žácích nekřičí. Pokud se stane, že učitel na své žáky křičí, vždy to musí být z oprávněného důvodu. Tento důvod si mnohdy žáci velmi dobře uvědomují, a proto učitele v dané situaci chápou. Pokud však nastane situace, že učitel křičí, jen aby si vybuodoval autoritu, žáci k němu ztratí veškerý respekt. V momentě, kdy je učitel na žáky přehnaně přísný, žáci začínají mít ve vyučování strach a necítí se příjemně. Žáci učitelovu přísnost nemusí vždy vnímat objektivně a mohou mít pocit, že si na určité žáky jen zasedl. Tomuto by se měl učitel vyvarovat a s konkrétním žákem si o tomto pocitu promluvit a uvést na pravou míru důvody, proč byl v dané situaci přísný.

V některých situacích se učitel nevyvaruje ani zlobě. Pokud se tak stane, neměl by se učitel na žáky zlobit příliš dlouho a rozhodně by je neměl na základě svého momentálního rozpoložení trestat. Žáci si často velmi rychle uvědomí, co vedlo ke vzteku učitele a mnohdy je jim to líto. Proto by se učitel neměl zlobit na žáky dlouhodobě.

Dalším důvodem, proč se žáci v hodinách cítí příjemně, je učitelova trpělivost. Žáci by se neměli bát odpovídat na otázky a měli by vědět, že chybovat není nic špatného. Každý žák se ze své chyby poučí a bude si příště dávat pozor. Proto není důvod žákům jakkoliv dávat najevo, že děláni chyb je něco špatného. Žáci oceňují, když si svou odpověď mohou v klidu rozmyslet a učitel na ně při čekání na odpověď nijak netlačí. Ne každý žák si je svou odpovědí naprosto jistý, a proto si ji chce chvíli promyslet. Tuto skutečnost by měl každý učitel pochopit a trpělivě vyčkat, než žák svou odpověď zformuluje. Pokud žák odpoví špatně, učitel by se měl zcela vyvarovat jakýmkoliv posměškům, kritice či dokonce ponižování žáka. Ponižování a často kritizování žáci se ve většině případů uzavřou do sebe a nebudou chtít příště odpovídat, přestože znají správnou odpověď. Naopak by učitel měl žáky často chválit a povzbuzovat. Je nutné dát žákům najevo, že se jejich snaha cení a povzbudit je k dalším aktivitám a snahám dosáhnout cíle. Učitel by také měl spravedlivě vybírat všechny žáky, kteří mají touhu říct k probírané látce svůj názor.

Pro žáky je důležité vědět, že je učitel vyslechne a dá jim prostor vyjádřit se, pokud se to týká probíraného učiva.

Jednou z žáky velice oceňovaných vlastností učitele je kreativita. Žádného žáka nebaví stereotypní hodiny, ve kterých si vyslechnou výklad učitele a poté si napíší do sešitu. Při takových hodinách jsou žáci často nepozorní. Pokud však učitel volí zajímavé metody práce a činnosti ve vyučování často obměňuje, žáci vydrží dávat pozor mnohem déle a konkrétní činnosti si více užívají. V případě, že učitel vysvětluje nové učivo, je potřeba, aby ho žákům předával poutavým způsobem, případně využíval moderní technologie, které žáky velice rychle zaujmou. Důležitou součástí předávání nového učiva je jasné a zřetelné vysvětlení. Aktivita, které si učitel pro žáky připravil, mohou být velmi zajímavé, ale v momentě, kdy žáci nepochopí, o co se jedná, je celá aktivita naprosto zbytečná. Každá činnost by měla žákům dávat smysl. Žáci, kteří vidí smysl v činnostech v průběhu vyučování, si dané aktivity více užívají, protože ví, k jakému cíli směřují.

### 8.3 V čem spatřují žáci podporu při neúspěchu?

Dle analyzovaných položek číslo 39, 40, 41, 42, 43, 44.

V rámci výzkumného šetření jsme se zajímali o podporu ze strany učitele, pokud se žákovi ve vyučování něco nedaří. Každému žákovi se občas stane, že nepochopí učivo stejně rychle jako jeho spolužáci, nebo jen potřebuje trochu více času na vyřešení úkolu. Na tyto situace by si měl učitel vždy dávat pozor a žákům dopřát potřebnou podporu.

Tuto podporu žáci spatřují obzvláště v případech, kdy se stane, že ve vyučování něčemu nerozumí. Učitel by měl zpomalit a žákovi učivo či úkol vysvětlit znovu nebo jiným a jednodušším způsobem. Žáci ocenili, že se nemusí stydět přiznat, že konkrétním úkolům či učivu nerozumí a požádat učitele o pomoc. Této pomoci si ve většině případů velmi váží a jsou rádi, že za svými spolužáky nezaostávají. Nastávají také situace, že žáci všemu rozumí, jen potřebují více času na vyřešení úkolů. Tyto situace učitel většinou řeší přidáním bonusového úkolu rychlejšími žákům, takže ti pomalejší mohou úkol v klidu dořešit bez toho, aby se stresovali, že nestíhají. Tím učitel vyřeší i situace, že rychlejší žáci se ve vyučování obvykle nudí. Bonusové úkoly žáci hodnotili pozitivně, protože si učivo více procvičili. Tyto úkoly bývají obvykle nějakým způsobem zajímavé, takže se na ně žáci těší a nevnímají přidání práce jako něco negativního.

Pokud nastane případ, že pro žáky je nějaký úkol příliš obtížný, neočekávají změnu úkolu na jednodušší, ale pomoc učitele. Této pomoci se jim obvykle dostane a žáci ji vnímají pozitivně, protože nemají pocit, že se od svých spolužáků nějakým způsobem liší, a proto musí mít jiné zadání úkolu. Pomoc učitele spočívá v individuálním vysvětlení úkolu, případně požádání jiného spolužáka o spolupráci s žákem, který danému úkolu nerozumí.

V případě, že žáci, kterým se ve vyučování něco nedaří a jsou ještě navíc rušeni ostatními spolužáky, učitel se na ně často zlobí. Důvodem zloby bývá rušení klidu ve třídě. Učitel se snaží vytvořit příjemnou atmosféru a klid při učení, aby se mohli všichni žáci soustředit, ale tuto atmosféru někteří žáci ničí. Vzhledem k tomu, že se učitel snaží vytvořit vhodné podmínky pro individuální potřeby všech žáků, musí občas žáky, kteří vyrušují, potrestat. Trest nebývá nijak mimořádný. Obvykle se jedná o napomenutí, poznámku či minusový bod. Toto trestání rušících žáků ostatní žáci většinou přivítají, protože se kvůli vyrušování nezvládnou pořádně soustředit a cítí ze strany učitele podporu, když toto vyrušení potrestá.

## 9 Závěr

Tato práce se zabývá problematikou interakce mezi učitelem a žákem na primární škole.

V teoretické části jsou obsaženy poznatky o primární škole, jádro její problematiky a zaměření týkající se komplexního rozvoje žáka mladšího školního věku. V této kapitole jsou obsaženy také hlavní cíle primárního vzdělávání a průřezové priority. Zmíněn je zde také pedagogický předmět zkoumání týkající se vzdělávacích procesů. Mimo jiné kapitola obsahuje zmínku o kvalitě a efektivnosti škol. Druhá kapitola se věnuje samotnému učiteli a jeho důležitosti v životě žáků. Kapitola obsahuje žádoucí učitelovy schopnosti, dovednosti, znalosti a také úlohy. Zmíněny jsou zde také konkrétní typy postoje učitele k žákům či výchovné a vyučovací styly. Závěrem kapitoly je zmíněno doporučené učitelské desatero. Třetí kapitola je věnována samotnému žákovi a charakteristice mladšího školního věku. Část kapitoly je věnována současné generaci žáků a úskalí spojené s mezigeneračními rozdíly. V kapitole jsou obsaženy také žakovy osobnostní složky a žakova potřeba časté chvály a motivace. Mimo jiné je v kapitole zmíněna nekázeň žáka, důvody této nekázně a její možná náprava pomocí odměn či trestů. Čtvrtá a pátá kapitola se věnuje komunikaci a interakci mezi učitelem a žákem. Tyto dvě kapitoly jsou na sobě neodmyslitelně závislé a jsou v nich obsaženy cíle a pravidla komunikace, verbální a neverbální komunikace a emoční strana komunikace. V kapitole týkající se interakce je zmíněna pedagogická komunikace, faktory a specifika. Součástí této kapitoly je také popis interakčního stylu učitele.

V empirické části jsou kladeny výzkumné otázky, které se úzce vztahují k interakci mezi učitelem a žákem a jsou na ně hledány co nejkonkrétnější odpovědi. Výzkumné šetření probíhalo v pěti třídách prvního stupně základních škol a účastnilo se jej 107 žáků čtvrtých a pátých tříd.

Ve výsledcích jsou popisovány postřehy a názory žáků, kteří sami rozhodovali, jaký by měl učitel být, jaké by měl používat vyučovací metody a co je pro ně ve vyučování nejatraktivnější. Cílem práce bylo zjistit, analyzovat a popsat interakci mezi učitelem a žákem na primární škole. Dílčím cílem bylo analyzovat a popsat, jak interakci mezi učitelem a žákem vnímají samotní žáci.



V rámci výzkumného šetření bylo zjištěno, že žáci preferují učitele, kteří v žácích vyvolávají pocit důvěry a ví, že se učiteli mohou kdykoliv s čímkoliv svěřit. Pocit důvěry a bezpečí byla jedna z žáky velmi často jmenovaných věcí, které po učiteli požadují a díky tomu si k němu vytvoří pozitivní vztah. Další z mnoha zmíněných věcí byla učitelova profesionalita. Žáci velmi oceňují učitelovu neustále dobrou náladu a objektivní pohled na každou situaci, která se ve vyučování odehraje, přestože se občas může cítit zle. Žáky pozitivně hodnocenou kvalitou učitele byla správná a neutichající motivace. Mnoho žáků tuto motivaci pravidelně potřebuje k tomu, aby měli chuť a sílu dále pokračovat ve vzdělávání. Žákovu oblíbenost učitele silně podporuje učitelovo chování, které sami napodobují, a tím učitele vnímají jako vzor. V průběhu vyučování žáci velmi oceňují aktivní vyučovací metody, které učitelé kreativně zapojují do obvyklých vyučovacích hodin i do opakování učiva, takže žáci neztrácejí pozornost a chuť se učit. Dalším faktorem, který ve vyučování žáky těší, je to, že učitel svůj výstup nedoprovází křikem. Žáci si vážící klidného přístupu, který se bez zbytečného křiku často obejde. Jako další pozitivní věc v průběhu vyučování žáci vnímají jasné a zřetelné vysvětlování učiva. Přesto se však občas stane, že někdo učivu neporozumí, proto mají žáci rádi, když učitel svůj výklad zpomalí, případně jim konkrétní učivo důkladněji a trpělivě znovu vysvětlí. Tuto skutečnost, že učitel vnímá, jak žáci ve vyučování stíhají a vnímají, žáci okomentovali jako velmi žádoucí. Jednou z mnoha oceňovaných situací ve vyučování je učitelův smysl pro humor. Pokud je učitel schopen se zasmát sám sobě či vhodnému vtipu, který řeknou žáci, jsou rádi, že učitel je schopen veřejně projevovat takové emoce. Jednou z nejdůležitějších věcí, které si však žáci na učiteli vážící, a díky tomu ho mají velmi v oblibě, je naprostá spravedlnost. Žáci ve vyučování jako pozitivní nevnímají pouze motivaci a odměny ze strany učitele, ale také občasné tresty. Ve většině případů si totiž žáci velmi dobře uvědomují, za jaké nevhodné chování jsou potrestáni. Žáci se díky tomuto přístupu trestání cítí být zodpovědní za svou chybu a příště ji již neudělají. Ve všech případech, kdy žáci vyzdvihli pozitiva své vyučující, bylo potvrzeno samotnou vyučující, že v momentě, kdy žáky vyučování baví, jsou aktivní a cítí se ve třídě dobře, tak se jí lépe učí a má tedy větší motivaci pro žáky vymýšlet další zajímavé aktivity či obměňovat vyučovací metody. Tím tedy na sebe vyučující a žáci navzájem pozitivně působí a udržují ve třídě pozitivní atmosféru.

Přínosem této diplomové práce pro teorii je zjištění, že aplikací nejnovějších poznatků z práce by mohlo dojít k pozitivnímu posunu v oblasti interakce mezi učitelem a žákem. Přínosem diplomové práce pro praxi je využitelnost této práce k eliminaci chyb a metod v pedagogické interakci, které nemají žádný pozitivní přínos, a o to více se soustředit na metody, které se ukázaly jako funkční. Dotazování z této práce by mohlo posloužit začínajícím učitelům jako zpětná vazba a pomoci učitelovu následnému rozvoji.

## 10 Seznam použitých tabulek

Tab. 1 Absolutní četnost odpovědí na ot. 1 .....	39
Tab. 2 Absolutní četnost odpovědí na ot. 2 .....	40
Tab. 3 Absolutní četnost odpovědí na ot. 3 .....	41
Tab. 4 Absolutní četnost odpovědí na ot. 4 .....	42
Tab. 5 Absolutní četnost odpovědí na ot. 5 .....	43
Tab. 6 Absolutní četnost odpovědí na ot. 6 .....	44
Tab. 7 Absolutní četnost odpovědí na ot. 7 .....	45
Tab. 8 Absolutní četnost odpovědí na ot. 8 .....	46
Tab. 9 Absolutní četnost odpovědí na ot. 9 .....	47
Tab. 10 Absolutní četnost odpovědí na ot. 10 .....	48
Tab. 11 Absolutní četnost odpovědí na ot. 11 .....	49
Tab. 12 Absolutní četnost odpovědí na ot. 12 .....	50
Tab. 13 Absolutní četnost odpovědí na ot. 13 .....	51
Tab. 14 Absolutní četnost odpovědí na ot. 14 .....	52
Tab. 15 Absolutní četnost odpovědí na ot. 15 .....	53
Tab. 16 Absolutní četnost odpovědí na ot. 16 .....	54
Tab. 17 Absolutní četnost odpovědí na ot. 17 .....	55
Tab. 18 Absolutní četnost odpovědí na ot. 18 .....	56
Tab. 19 Absolutní četnost odpovědí na ot. 19 .....	57
Tab. 20 Absolutní četnost odpovědí na ot. 20 .....	58
Tab. 21 Absolutní četnost odpovědí na ot. 21 .....	59
Tab. 22 Absolutní četnost odpovědí na ot. 22 .....	60
Tab. 23 Absolutní četnost odpovědí na ot. 23 .....	61
Tab. 24 Absolutní četnost odpovědí na ot. 24 .....	62
Tab. 25 Absolutní četnost odpovědí na ot. 25 .....	63
Tab. 26 Absolutní četnost odpovědí na ot. 26 .....	64
Tab. 27 Absolutní četnost odpovědí na ot. 27 .....	65
Tab. 28 Absolutní četnost odpovědí na ot. 28 .....	66
Tab. 29 Absolutní četnost odpovědí na ot. 29 .....	67
Tab. 30 Absolutní četnost odpovědí na ot. 30 .....	68
Tab. 31 Absolutní četnost odpovědí na ot. 31 .....	69
Tab. 32 Absolutní četnost odpovědí na ot. 32 .....	70
Tab. 33 Absolutní četnost odpovědí na ot. 33 .....	71

Tab. 34 Absolutní četnost odpovědí na ot. 34 .....	72
Tab. 35 Absolutní četnost odpovědí na ot. 35 .....	73
Tab. 36 Absolutní četnost odpovědí na ot. 36 .....	74
Tab. 37 Absolutní četnost odpovědí na ot. 37 .....	75
Tab. 38 Absolutní četnost odpovědí na ot. 38 .....	76
Tab. 39 Absolutní četnost odpovědí na ot. 39 .....	77
Tab. 40 Absolutní četnost odpovědí na ot. 40 .....	78
Tab. 41 Absolutní četnost odpovědí na ot. 41 .....	79
Tab. 42 Absolutní četnost odpovědí na ot. 42 .....	80
Tab. 43 Absolutní četnost odpovědí na ot. 43 .....	81
Tab. 44 Absolutní četnost odpovědí na ot. 44 .....	82

## 11 Seznam použitých grafů

Graf 1 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 1 .....	39
Graf 2 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 2 .....	40
Graf 3 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 3 .....	41
Graf 4 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 4 .....	42
Graf 5 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 5 .....	43
Graf 6 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 6 .....	44
Graf 7 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 7 .....	45
Graf 8 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 8 .....	46
Graf 9 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 9 .....	47
Graf 10 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 10 .....	48
Graf 11 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 11 .....	49
Graf 12 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 12 .....	50
Graf 13 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 13 .....	51
Graf 14 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 14 .....	52
Graf 15 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 15 .....	53
Graf 16 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 16 .....	54
Graf 17 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 17 .....	55
Graf 18 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 18 .....	56
Graf 19 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 19 .....	57
Graf 20 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 20 .....	58
Graf 21 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 21 .....	59
Graf 22 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 22 .....	60
Graf 23 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 23 .....	61
Graf 24 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 24 .....	62
Graf 25 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 25 .....	63
Graf 26 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 26 .....	64
Graf 27 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 27 .....	65
Graf 28 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 28 .....	66
Graf 29 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 29 .....	67
Graf 30 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 30 .....	68
Graf 31 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 31 .....	69
Graf 32 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 32 .....	70
Graf 33 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 33 .....	71

Graf 34 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 34 .....	72
Graf 35 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 35 .....	73
Graf 36 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 36 .....	74
Graf 37 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 37 .....	75
Graf 38 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 38 .....	76
Graf 39 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 39 .....	77
Graf 40 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 40 .....	78
Graf 41 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 41 .....	79
Graf 42 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 42 .....	80
Graf 43 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 43 .....	81
Graf 44 Relativní četnost (%) odpovědí na ot. 44 .....	82

## Zdroje

AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.

BROWNE, Charles Farrar. *Az citáty* [online]. [cit. 2019-10-25]. Dostupné z: <https://azcitaty.cz/charles-farrar-browne/31145/>

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-650-6.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1718-0.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2.*, aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANÍKOVÁ, Marcela a Kateřina VLČKOVÁ. *Výzkum výuky – tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-180-5.
- JANÍKOVÁ, Marcela. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6.
- KARNSOVÁ, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KURELOVÁ, Milena a Eva ŠTEFLÍČKOVÁ. *Pedagogika*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1993. ISBN 80-7042-068-5.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.



NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.

PACHER, Petr. *Vývojová psychologie*. Praha: University of Applied Management, 2017. ISBN 978-80-88186-16-8.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-23-4.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-x.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2017 [cit. 2019-10-25].

Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf)

*Reforma školství v České republice* [online]. Praha, 2006 [cit. 2020-03-12]. Dostupné z:

[https://www.varianty.cz/download/docs/142\\_reforma-s-kolstvi-v-c-eske-republice.pdf](https://www.varianty.cz/download/docs/142_reforma-s-kolstvi-v-c-eske-republice.pdf)

SIEGLOVÁ, Dagmar a Ioana KOCUROVÁ-GIURGIU. *Teaching the 21st century student: methods and activities through critical thinking and interaction*. Ilustroval Viktor MELKES. Passau: rw&w Science & New Media, 2018. ISBN 978-3-946915-22-5.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SKLENÁŘOVÁ, Nikola. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-391-0.

*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. [cit. 2020-01-02]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)

SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: [ukázky teorie a náměty pro praktický nácvik]*. Vyd. 3., upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-604-1.

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D. JACKSON. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 2., rev. vyd., 1. v Newton Books. Přeložil Barbora JANEČKOVÁ, přeložil Zbyněk VYBÍRAL. Brno: Newton Books, 2011. Gaia. ISBN 978-80-87325-00-1.

## **12 Seznam příloh**

Příloha 1: Interakce mezi učitelem a žákem – Dotazování žáků

Příloha 2: Test dobré shody chí-kvadrát

Příloha 3: Vzkazy učitelům a ohodnocení žáky

## PŘÍLOHA 1

### Interakce mezi učitelem a žákem na primární škole

#### DOTAZOVÁNÍ ŽÁKŮ

Zamysli se nad svou paní učitelkou nebo svým panem učitelem a podle svých zkušeností ohodnot' dané situace. Veškeré odpovědi jsou zcela anonymní a učitelé budou znát pouze výsledky. Pokud ses s daným jevem setkal/a, rozhodni pravdivost: rozhodně ano, zčásti ano, spíše ne, určitě ne.

#### Jaká/ý je paní učitelka/pan učitel?

1. Mám z paní učitelky strach?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

2. Je dochvilná?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

3. Má často špatnou náladu?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

4. Je v hodnocení spravedlivá?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

5. Když se ve škole necítím dobře, pozná to?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

6. Cítím, že mi naslouchá?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

7. Motivuje mě k lepším výkonům?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

8. Je trpělivá?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

9. Mám pocit, že si s ní rozumím?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

10. Mám pocit, že jí můžu říct i věci, které se netýkají školy?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

11. Pokud mám problém, můžu se jí svěřit?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

12. Respektujeme ji všichni?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

13. Vtipkuje s námi ve třídě?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

14. Má smysl pro humor?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

15. Směje se s námi často?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

16. Je pro mě vzorem?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

### Co se mi ve vyučování líbí?

17. Těším se ho hodin?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

18. Cítím se ve vyučování příjemně?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

19. Chválí nás ve vyučování často?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

20. Vysvětluje nám učivo jasně a zřetelně?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

21. Mohu si svou odpověď na otázku v klidu promyslet?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

22. Dávají mi činnosti ve vyučování smysl?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

23. Umí si získat mou pozornost?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

24. Předává nám učivo poutavým způsobem?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

25. Povzbuzuje nás v průběhu vyučování často?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

26. Dostáváme za dobrou práci odměny?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

27. Můžeme si v průběhu vyučování dělat, co chceme?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

28. Když chci říct svůj názor, dovolí mi to?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

### Co se mi ve vyučování nelíbí?

29. Je na nás v hodinách přísná?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

30. Ve vyučování na nás často křičí?

rozhodně ano      zčásti ano      spíše ne      určitě ne

31. Ve vyučování se na nás často zlobí?
- |              |            |          |           |
|--------------|------------|----------|-----------|
| rozhodně ano | zčásti ano | spíše ne | určitě ne |
|--------------|------------|----------|-----------|
32. Mám pocit, že je v hodinách nerozhodná?
- |              |            |          |           |
|--------------|------------|----------|-----------|
| rozhodně ano | zčásti ano | spíše ne | určitě ne |
|--------------|------------|----------|-----------|
33. Zakazuje nám hodně věcí ve vyučování?
- |              |            |          |           |
|--------------|------------|----------|-----------|
| rozhodně ano | zčásti ano | spíše ne | určitě ne |
|--------------|------------|----------|-----------|
34. V případě, že chybuji, zlobí se na mě?
- |              |            |          |           |
|--------------|------------|----------|-----------|
| rozhodně ano | zčásti ano | spíše ne | určitě ne |
|--------------|------------|----------|-----------|
35. Pokud chybuji, cítím se být ponížen?
- |              |            |          |           |
|--------------|------------|----------|-----------|
| rozhodně ano | zčásti ano | spíše ne | určitě ne |
|--------------|------------|----------|-----------|
36. Slýcháme ve vyučování často kritiku?
- |              |            |          |           |
|--------------|------------|----------|-----------|
| rozhodně ano | zčásti ano | spíše ne | určitě ne |
|--------------|------------|----------|-----------|
37. Je vyučování pokaždé stejné?
- |              |            |          |           |
|--------------|------------|----------|-----------|
| rozhodně ano | zčásti ano | spíše ne | určitě ne |
|--------------|------------|----------|-----------|
38. Nudím se ve vyučování?
- |              |            |          |           |
|--------------|------------|----------|-----------|
| rozhodně ano | zčásti ano | spíše ne | určitě ne |
|--------------|------------|----------|-----------|

### Co když se mi (nebo mým spolužákům) něco nedaří?

39. Pokud mi ve vyučování něco nejde, počká na mě?
- |              |            |          |           |
|--------------|------------|----------|-----------|
| rozhodně ano | zčásti ano | spíše ne | určitě ne |
|--------------|------------|----------|-----------|
40. Pokud ve vyučování něčemu nerozumím, vysvětlí mi úkol znovu?
- |              |            |          |           |
|--------------|------------|----------|-----------|
| rozhodně ano | zčásti ano | spíše ne | určitě ne |
|--------------|------------|----------|-----------|
41. Pokud se ve vyučování nudím, dá mi práci navíc?
- |              |            |          |           |
|--------------|------------|----------|-----------|
| rozhodně ano | zčásti ano | spíše ne | určitě ne |
|--------------|------------|----------|-----------|

42. Pokud cítím, že je pro mě úkol obtížný, dá mi jednodušší?

rozhodně ano

zčásti ano

spíše ne

určitě ne

43. Dostáváme za špatné chování tresty?

rozhodně ano

zčásti ano

spíše ne

určitě ne

44. Pokud někdo ve vyučování vyrušuje, zlobí se paní učitelka?

rozhodně ano

zčásti ano

spíše ne

určitě ne



## PŘÍLOHA 2:

### Test dobré shody chí-kvadrát

„U této kategorie testů významnosti se ověřuje, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze.“ (Chráska, 2016, s. 64)

#### Otázka č. 1: Mám z paní učitelky strach?

**Nulová hypotéza:** Počet odpovědí žáků v jednotlivých kategoriích je stejný.

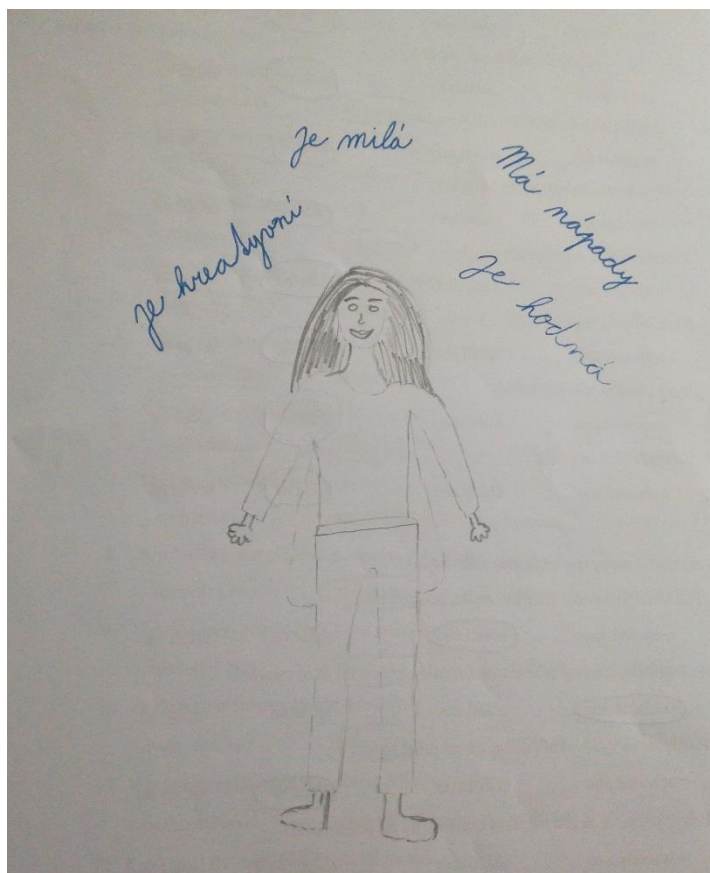
**Alternativní hypotéza:** Počet odpovědí žáků v jednotlivých kategoriích se liší.

Z paní učitelky mám strach.	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
rozhodně ano	1	26,75	-25,75	663,0625	24,7874
zčásti ano	16	26,75	-10,75	115,5625	4,3201
spíše ne	41	26,75	14,25	203,0625	7,5911
určitě ne	49	26,75	22,25	495,0625	18,5070

$$\chi^2 = 55,2056$$

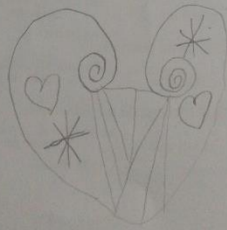
Dle získaného výsledku neodmítáme alternativní hypotézu.

PŘÍLOHA 3: Vzkazy učitelům a ohodnocení žáky

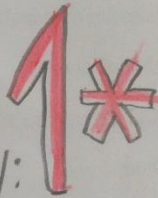


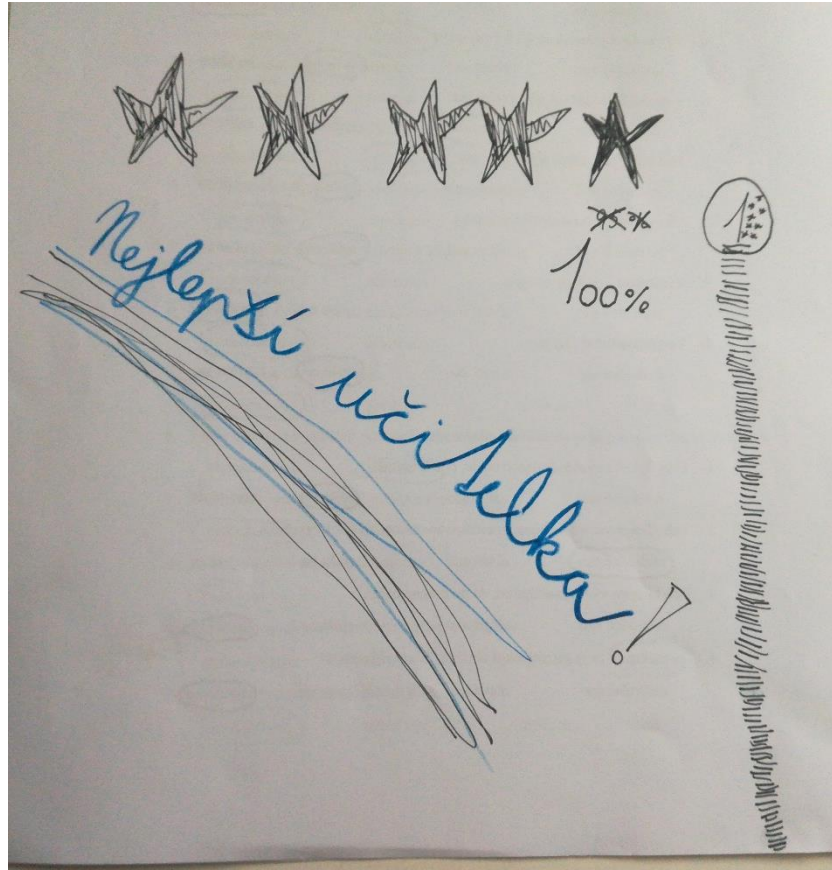
Moje paní učitelka je laskavá hodná a  
dobře píšná.

1-

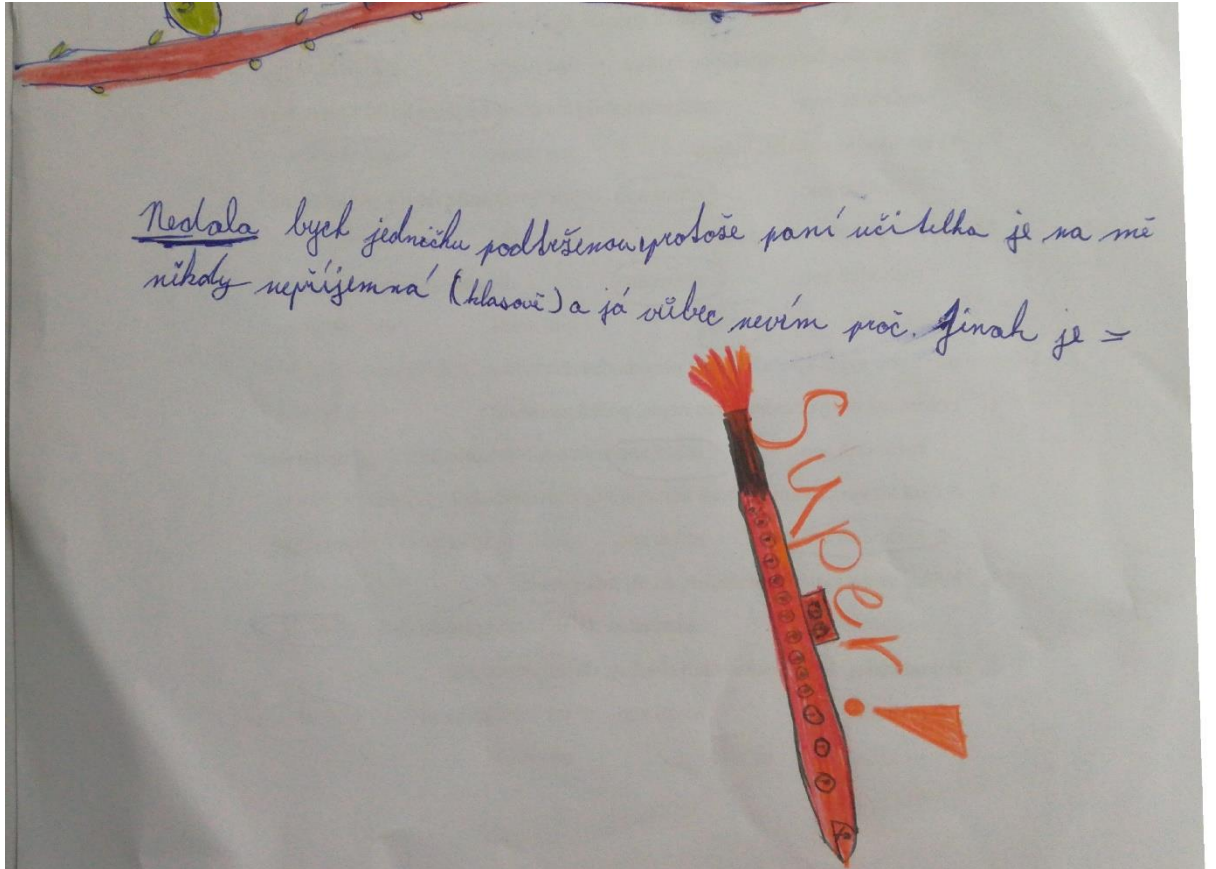


ŠKOLA MĚ BAVÍ  95%

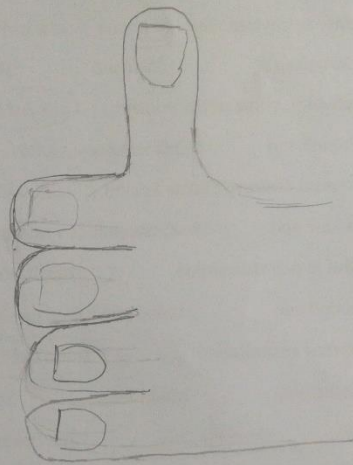
PANÍ UČITELCE BI JSEM DAL  
ZNÁMKU: 



Nejlepší učitelka!



Nežala bytch jednička podvěšenou protože paní učitelka je na mě nikdy nepřijemná (klasová) a já vůbec nevím proč. Jinak je =



S naší paní učitelkou nemám žádný problém je  
milá, hodná a krásná.

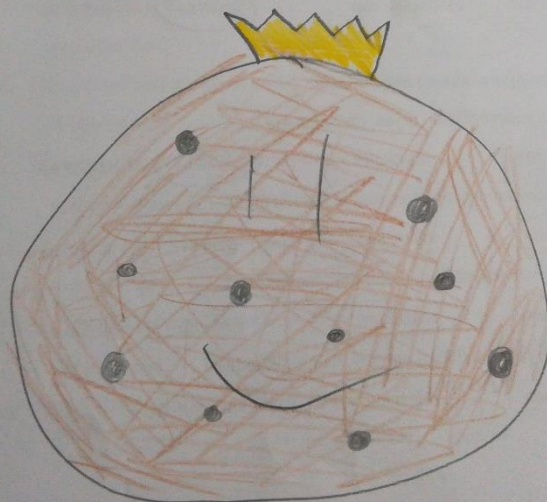


Paní učitelku mám rádo a ani bych ji na jinou neměnila.

NEJLEPŠÍ 1 2 3 4 5 NEJHORŠÍ  
něco  
méně

Je milá hodná a má smysl pro humor! ♥

Máme v hodinách skvělé aktivity  
a vyučování je zábavné, ale  
těším se spíše na kamarády.



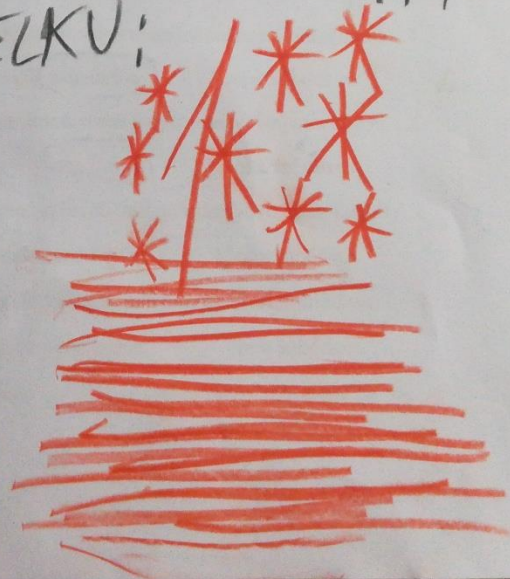
0/10 bodů  
9,45 <sup>20%</sup>

paní učitelka je moc milá, hodná

Good 👍



MOJE ZNAMKA ZA CHOVÁNÍ  
PRO PANI UČITELKU:



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Gabriela Machálková
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Primární a preprimární pedagogika
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Interakce mezi učitelem a žákem na primární škole
<b>Název v angličtině:</b>	Interaction between teacher and pupil at primary school
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce byla zaměřena na interakci mezi učitelem a žákem na primární škole. V teoretické části se práce zabývá především primárním vzděláváním, souvisejícím pojmovým aparátem, dokumenty a aspekty majícími vliv na hodnocení školství a samotných škol. Dále se zabývá charakteristikou učitele, jeho schopnostmi, dovednostmi, vědomostmi a nároky, které jsou na učitele kladeny. Práce se věnuje také žákovi, který je popisován v období mladšího školního věku a jeho usměrňováním pomocí vhodně volených metod výuky, motivace, odměn a trestů. Následující kapitoly se věnují komunikaci, jako důležité součásti interakce mezi učitelem a žákem. V kapitole zabývající se samotnou interakcí jsou popsány její faktory, specifika, interakční styly učitele a klima třídy. Empirická část se zabývá vztahem žáků k učiteli. S žáky byl veden rozhovor, který byl doplněn dotazníkem, ve kterém zhodnocovali vztah, který mají s učitelem v konkrétních situacích i v obecných případech.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Primární vzdělávání, učitel, žák, nekázeň, odměny a tresty, pedagogická komunikace, pedagogická interakce



<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The thesis is focusing on the interaction between teacher and pupil at primary school. The theoretical part is about primary education, related conceptual apparatus, documents and aspects what can influence a rating of schools and educational system. Also is concerned about teacher's characteristics, abilities, skills and demands placed on them. Next part is focused on the pupil, who is described in primary school age. It is about the pupil's directing with the usage of proper teaching methods, motivations, rewards and punishments. Following parts are dedicated to communication is an essential part of the interaction between teacher and pupil. In the section devoted to the interaction itself is interaction divided into her factors, specifics, interaction styles and classroom climate. The empirical part of the thesis deals with the teacher-pupil relationship. Pupils have been interviewed. The interview had questionnaire added, in which students rated the relationship with the teacher in both - specific and general cases.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	<p>Primary education, teacher, pupil, indiscipline, rewards and punishments, pedagogical communication, pedagogical interaction</p>

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>Příloha 1: Interakce mezi učitelem a žákem – Dotazování žáků  Příloha 2: Test dobré shody chí-kvadrát  Příloha 3: Vzkazy učitelům a ohodnocení žáky</p>
<b>Rozsah práce:</b>	99 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk