

Podporující a limitující faktory v interakci učitel a žák

Bc. Martina Čadová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Martina Čadová
Osobní číslo:	H22819
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Podporující a limitující faktory v interakci učitele a žáka

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociálního klimatu školní třídy, interakce mezi učitelem a žákem a osobnosti učitele ve smyslu komplementarity cílů ve výuce.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou online dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2742-4.
KREJČOVÁ, Lenka, 2011. Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-7454-1.
LUKÁŠOVÁ, Hana, 2010. Kvalita života dětí a didaktika. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-7367-784-8.
NEHYBA, Jan, 2014. Reflexe mezi lavicemi a katedrou. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6703-5.
PROKOP, Jiří, 2001. Školní socializace. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-536-2.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 14.04.2024

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Práce se v teoretické rovině zabývá analýzou vlivu školního prostředí na sociální a emocionální aspekty vývoje dětí. Vychází z teoretických přístupů ke vzdělávání, které zdůrazňují význam integrace životních kvalit dětí do vzdělávacích procesů a poukazuje na klíčovou roli především učitelů jako modelů pozitivního sociálního chování. S důrazem na celostní přístup ke vzdělávání zahrnující nejen školní úspěšnost, ale také osobní blaho a sociální začlenění žáků, usiluje o identifikaci faktorů, které v rámci interakce učitel – žák pozitivně i negativně ovlivňují sociální a emocionální rozvoj žáků.

Na základě zjištění, která se týkají žáky subjektivně preferovaného chování učitele, a která do značné míry potvrzují teoretické poznatky, usilujeme o rozvinutí diskuze jak ze strany učitelů efektivně podporovat sociální a emocionální učení žáků a zlepšovat kvalitu života dětí ve školním prostředí, včetně apelu na přínos sociálních pedagogů působících ve školství.

Klíčová slova: interakce učitel a žák, komplementarita cílů, třídní klima, činitele edukačního procesu.

ABSTRACT

The thesis theoretically deals with the analysis of the influence of the school environment on the social and emotional aspects of children's development. It is based on theoretical approaches to education, which emphasize the importance of integrating children's life qualities into educational processes and highlights the crucial role of teachers as models of positive social behavior. With an emphasis on a holistic approach to education that includes not only academic success but also personal well-being and social inclusion of students, it seeks to identify factors that positively and negatively affect the social and emotional development of students within the teacher-student interaction. Based on findings related to teacher behavior preferred by students, which largely confirm theoretical knowledge, we aim to develop a discussion on how teachers can effectively support social and emotional learning of students and improve the quality of life of children in the school environment, including an appeal to the contribution of social pedagogues working in education.

Keywords: interaction between teacher and pupil, complementarity of goals, classroom climate, factors of the educational process.

Ráda bych poděkovala mé vedoucí práce, paní Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. a paní magistře Mileně Mikulkové za podporu a především za celou řadu podnětných impulsů při vedení mé diplomové práce. Chtěla bych poděkovat všem respondentům, kteří byli ochotní věnovat svůj čas vyplnění dotazníku a tím podpořit náš výzkum, stejně jako mým blízkým, kteří mě při studiu podporovali.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ŠKOLA JAKO SOCIÁLNÍ ÚTVAR	13
1.1 VÝZNAM CELOSTNÍHO PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.2 VLIV ŠKOLNÍHO/TRÍDNÍHO KLIMATU	15
2 TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K VZDĚLÁVÁNÍ	19
2.1 VZDĚLÁVACÍ TEORIE A JEJICH APLIKACE.....	19
2.2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ ROLE VE ŠKOLSTVÍ.....	21
3 PEDAGOGICKÉ STRATEGIE A INTERAKCE	25
3.1 VZTAH UČITELE A ŽÁKA	25
3.2 KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE VE TŘIDĚ	28
4 ČINITELÉ EDUKAČNÍHO PROCESU	32
4.1 DVOJÍ ROLE VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU (ÚČASTNÍK A SPOLUTVŮRCE).....	34
4.2 INTERAKCE A JEJÍ PODPORA UČENÍ	39
5 KVALITA ŽIVOTA DĚTÍ V SOUVISLOSTI SE VZDĚLÁVÁNÍM	43
5.1 PODPORA KVALITY ŽIVOTA VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU	44
5.2 ZÁKLADNÍ PODMÍNKY SOCIÁLNÍHO ZAČLENĚNÍ	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	49
6 METODOLOGIE VÝZKUMU	50
6.1 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR	50
6.2 CÍLE VÝZKUMU	50
6.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	51
6.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	55
6.5 POJETÍ VÝZKUMU A VÝZKUMNÁ TECHNIKA	59
6.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	63
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU	66
8 INTERPRETACE DAT	85
DISKUZE	100
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	107
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	118
SEZNAM OBRÁZKŮ	119
SEZNAM TABULEK	120
SEZNAM PŘÍLOH	122

ÚVOD

V naší diplomové práci se zabýváme tématem podporujících a limitujících faktorů v interakci učitele a žáka s dopadem na třídní klima.

Třídní klima je důležitým aspektem vzdělávacího procesu, který ovlivňuje motivaci, spolupráci, sebeúctu a výkon žáků, přičemž právě chování a postoje učitelů považuje celá řada autorů odborné literatury za klíčové. Na problematice vztahu učitel – žák a především jeho důsledcích dokládají, že učitel má možnost podporovat nebo limitovat rozvoj žáků a kvality života žáka prostřednictvím své komunikace, hodnocení, zpětné vazby a dalších pedagogických strategií.

Každý pedagog preferuje a užívá jiného výukového stylu, a to bez ohledu na to, jaké téma či obsah jsou předmětem výuky, ba dokonce bez ohledu na to, v jaké třídě vyučuje. Výukový styl odráží i emoční vztah učitele směrem k žákům a lze jej pro svoji relativní stálost jen obtížně měnit. Různé výukové styly sledují různé cíle, vedou k dosažení výsledků v určitých oblastech, zároveň jsou však limitující pro dosažení výsledků v oblastech jiných (Lukášová, 2010). Reflexe stejně jako sebereflexe učitelů v této oblasti s cílem nalezení vhodné kombinace výukových stylů jsou tedy nezbytné, protože jen tak může být dosaženo komplementarity cílů učitele a žáka, která je považována za klíčový aspekt efektivního vzdělávacího, respektive edukačního procesu.

V teoretické části se díky celé řadě autorů odborné literatury a odborných studií zaměřujeme na východiska a terminologii z oblasti sociálního klimatu školní třídy a faktorů, které jej ovlivňují, východiska a terminologii z oblasti kvality života dítěte, které mohou být ovlivňovány výukou a rozebíráme problematiku osobnosti učitele ve smyslu komplementarity cílů učitel/žák.

V praktické části si klademe za cíl zmapovat subjektivní názory žáků v oblasti chování autorit – učitelů, a to prostřednictvím odpovědi na otázky, jaké chování učitelů se jim líbí/nelíbí/vede k nekázní a s jakým chováním učitelů se na dané škole nejčastěji setkali. Konkrétně se jedná o studenty šestých až devátých tříd a jejich ekvivalentu v případě nižšího gymnázia, tedy primy až kvarty. Zároveň nás v identické oblasti zajímá názorový profil pedagogů nahlížejíc problematiku „očima žáků“, kteří v těchto třídách působí. Dílčím cílem je pak názorové profily žáků a pedagogů v oblasti chování autorit – učitelů porovnat.

V užším pojetí spatřujeme přínos naší práce v celé řadě konkrétních a praktických doporučení především směrem k vedení škol, ale i pedagogů samotných. Výzkumy tohoto druhu pomáhají nejen porozumění interakci učitel – žák, ale mohou být podpůrným materiálem pro nastavení správné strategie vedení třídních kolektivů, nastavení funkčních pravidel třídy, pro včasnou detekci podpůrných a rizikových faktorů ve vztahu k autoritám nebo pro osobnostně sociální rozvoj pedagogů.

V širším pojetí vnímáme přínos naší práce v možnosti poukázat na skutečnost, jak významnou roli může ve škole sehrát sociální pedagog, přičemž na tomto konkrétním příkladě demonstrujeme nezbytnost jeho široké znalostní základny, protože pro dosažení komplementarity cílů mezi žáky a pedagogy, musí být nejen sociálním pedagogem, ale také do značné míry odborníkem v oblasti andragogiky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

*„Dospel som k desivému záveru.
Som rozhodujúcim činiteľom v triede.
Mojím osobným prístupom utváram klímu.
Mojou každodennou náladou vytváram v nej počasie.
Ako učiteľ mám obrovskú silu urobiť život dieťaťa
nešťastným alebo radostným.
Môžem byť nástrojom bolesti alebo nástrojom inšpirácie.
Môžem ponížiť alebo prispôbovať sa, zraniť alebo liečiť.
Vo všetkých situáciách moja odpoveď rozhodne o tom,
či sa bude kríza stupňovať alebo zmierňovať,
či sa dieťa bude humanizovať alebo dehumanizovať.“*

Haim Ginott
(Ginott in Petlák, 2006)

1 ŠKOLA JAKO SOCIÁLNÍ ÚTVAR

Sociální rozvoj je nezbytnou součástí vzdělávacího procesu, který vyžaduje aktivní zapojení a podporu ze strany učitelů a školního personálu. Implementací efektivních strategií a programů mohou školy vytvářet prostředí, které podporuje sociální a emocionální učení žáků. Jedná se o proces, během kterého se jedinci učí efektivně komunikovat, interagovat a fungovat v sociálních skupinách. Ve školním prostředí hraje tento rozvoj zásadní roli jak v oblasti školního úspěchu, tak i v oblasti osobního blaha žáků. Učitelé a školní personál hrají klíčovou roli v sociálním rozvoji žáků. Mohou sloužit jako modely pozitivního sociálního chování a vytvářet prostředí, které podporuje sociální učení a rozvoj. Škola je prvek vrcholné kultury, je tedy „*nutným předáváním shromážděných zkušeností v kulturní tradici*“ (Prokop, 1996, s 5). Zároveň upozorňuje Lorencová na skutečnost, že i v základech sociální pedagogiky (Natorp, Bergemann, Radliňská, Nohl) byla škola pojímána jako instituce, která přenáší kulturu přispívá k humanizaci člověka (Lorencová, 2023).

1.1 Význam celostního přístupu ke vzdělávání

Podkapitola se věnuje problematice zdůraznění potřeby integrace kvality života dětí do vzdělávacích procesů.

Z důvodu snah o řešení celé řady otázek, které souvisí se vzděláváním v kontextech dnešní doby, přistupuje i celá řada odborníků k tak zvanému celostnímu pohledu na rozvoj žáka v rámci jeho vzdělávání. Tento je možné shrnout pod pojmem kvalita života dětí (Lukášová, 2010). Velmi často je zdůrazňováno, jak je důležité apelovat na změnu v přístupu a komunikaci, respektive apelovat na změnu v interakci učitel – žák, protože právě aktuální kontext vyžaduje zcela nové vnímání žáka jako osobnosti, která se utváří a vyžaduje také zájem o žákův život celkově.

Škola má hned několik funkcí. Jsou jimi funkce personalizační, kvalifikační, socializační a funkce integrační. S ohledem na očekávání individuálního přístupu k žákům je možné říci, že se veškeré dění ve škole odvíjí od osobních vztahů mezi žákem a učitelem (Prokop, 1996).

Stolinská (©2011) ve své práci velmi dobře sumarizuje podstatu výše uváděného. V 21. století, kdy jsme nejen obklopeni, ale i součástí celé řady globalizačních procesů, dochází ke snahám nalézt řešení pro dosažení vyšší životní úrovně v rámci společnosti.

Tyto snahy nutno spatřovat i v postupných a na sebe navazujících krocích školní reformy. Důvodem je snaha právě prostřednictvím kvalitního vzdělávání pozitivně působit na rozvoj osobnosti a na žákovo budoucí plnohodnotné začlenění do společnosti. Ze strany Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy byla realizovaná v průběhu času celá řada kroků, za jeden z těch nosných je však možné považovat Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které jsou součástí výrazné kurikulární reformy. Jejím cílem je, mimo jiné, především kvalitativní změna českého školství, kterou si nové společenské nároky vyžadují. Jedním ze základních cílů reformy je tak požadavek na to, aby žák více uměl, nikoliv jen znal, což se neobejde bez efektivní a patřičné interakce mezi učitelem a žákem, která je považována za klíčového činitele jak pro samotnou kvalitu vzdělávání, tak i pro dosažení patřičné úrovně socializace žáka. Průcha odkazujíc na Seberovou (Seberová 2009 in Průcha 2015) uvádí, že RVP formulují očekávané výsledky vzdělávání žáků ve dvou úrovních. Jednak v úrovni klíčových kompetencí, tedy způsobilostí, ke kterým vzdělávání směřuje a jednak v úrovni očekávaných výstupů, tedy závazných vzdělávacích výsledků, kterých má být dosaženo.

Strategickým cílem v oblasti základního vzdělávání se tak stává vzdělávání nikoliv jen výkonové, ale i vzdělávání rozvojové. Toto v sobě zahrnuje odklon od akcentace vzdělávacích výsledku a naopak klade důraz na aspekty, jakými jsou proces vzdělávání samotný, hodnotová orientace, zájmy a postoje žáků, kompetence, dovednosti, schopnost sebehodnocení a především samořízené vzdělávání (Lukáčová, 2010). Podle Spilkové (Spilková 2001, s. 152 in Lukáčová, 2010): *„Škola, která výrazně přihlíží k rozdílům ve schopnostech, stylech a tempu učení apod., vytváří podmínky pro úspěšný výkon všech žáků (v různém čase, s různou mírou pomoci, na různé úrovni) a rozvíjí tak pozitivní výkonovou motivaci, pocit kompetentnosti a sebedůvěry, které jsou klíčovými faktory pro dobrý vývoj dítěte. Toto pojetí oslabuje důraz na měřitelné a dobře srovnatelné výsledky vzdělávání, zejména na naučené vědomosti, ve prospěch rozvoje procesů a činností, dovedností, postojů, osobnostních kvalit, které se projevují až v delším časovém horizontu.“*

Výzvu ke skutečnosti, že je třeba zaujmout jiný postoj k přístupu, diagnostice, kontrole, ale i hodnocení žáků předkládá i Delors (©1997), když říká, že k maximálně možnému rozhodování o vlastním životě jsou nutné cítění a představivost, svoboda myšlení a schopnost adekvátního posuzování, což považuje také za jeden z nosných úkolů vzdělávání. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ v kapitole 1.6

„Bezpečné prostředí ve školách, rozvoj participace a autonomie“ uvádí, že konkrétně v ČR pociťuje nemalé procento dětí úzkosti spojené se školou. Jako řešení jsou, mimo jiné, deklarovány: rozvoj funkčního sociálního chování žáků, podpora participace a autonomie žáků ve výběru způsobů vzdělávání, rozvíjení schopnosti sebepoznání, posílení individuální práce s žáky a podobně (©MŠMT, 2020).

1.2 Vliv školního/třídního klimatu

Podkapitola se soustředí na školní/třídní klima a jeho dopady na sociální a emocionální rozvoj žáků.

American National School Climate Center definuje školní klima jako "kvalitu a charakter školního života" založeného na zkušenostech studentů, rodičů a školního personálu, což se odráží v normách, cílech, hodnotách, vztazích mezi lidmi, vyučovacích a učebních praktikách a organizačních strukturách. Helmut Fend identifikoval tři základní dimenze školního klimatu: **obsah** (očekávání, hodnoty ve škole, např. tlak na výkon, disciplína), **interakce** (formy vzájemného působení aktérů a jejich ovlivňování, zejména kontrola, možnosti spolurozhodování, formy argumentace), **sociální vztahy** (emoční kvalita, způsoby řešení konfliktů) mezi všemi účastníky školního klimatu (Reindl, Gniewosz, 2017).

Školní a třídní klima jsou klíčové aspekty vzdělávacího procesu, které mají významný dopad na školní výsledky, motivaci a celkovou pohodu žáků. Tyto faktory ovlivňují nejen chování a výkon žáků, ale také jejich sociální a emocionální rozvoj. Vztahujeme jej k celkovému prostředí školy, včetně fyzického prostředí, školní kultury, vztahů mezi učiteli a žáky, a také k normám, hodnotám a očekávání, které škola promítá. Doležalová (Doležalová, 2003 in Grecmanová, 2008) vykládá trefně pojem „klima“ s odkazem na jednotlivá písmena tohoto slova: K = komunikace, kooperace; L = pozitivní ladění; I = naléhavě nutné inovace; M = aplikace moderních metod; A = aktivita. Vznik charakteristik třídního klimatu je ovlivněn mnoha faktory, které lze kategorizovat na různých úrovních organizační struktury vzdělávacího systému: na makroúrovni např. vlivy celého školního systému společnosti; na mesoúrovni např. typ školy, velikost školy, vybavení a školní vedení a na mikroúrovni např. vztahy ve třídě, etnický a sociální původ, věk, stupeň vzdělání, pohlaví a individuální charakteristiky studentů (Reindl, Gniewosz, 2017). Orel (Orel et al., 2016) také uvádí, že celý osobnostní rozvoj a proces socializace výrazně ovlivňuje kvalita školy, tedy že je dlouhodobým spolupůsobícím faktorem na výkon dítěte

a jeho přístup ke vzdělávání. Zároveň však odkazující na další autory (Scheerens & Creemers, 1989 in Orel et al., 2016) říká, že má třída jako taková na výše uváděné ještě významnější vliv než škola, přičemž zde hraje roli celá řada činitelů, mimo jiné způsob výuky a přístup učitelů. Reindl a Gniewosz (2017) uvádí, že pokud jde o školní klima jako učební a vývojové prostředí pro žáky, můžeme efekty školního klimatu rozdělit na učební a socioemocionální. Rané německé studie ukázaly, že školy, ve kterých školní klima pozitivně hodnotili jak žáci, tak učitelský sbor, dosahovaly lepších výsledků, studenti byli motivovanější a více zapojeni do školních aktivit. Ukázalo se, že negativní efekty vzdělávacího nebo sociálního statusu rodičů mohou být školním klimatem zmírněny. Ve školách s pozitivně vnímaným školním klimatem byl výkonnostní hendikep studentů s nižším socioekonomickým statusem méně výrazný než ve školách s negativně vnímaným klimatem.

Třídní klima je pak specifitější a odkazuje na atmosféru v jednotlivých třídách, kterou tvoří interakce mezi učitelem a žáky, spolupráce mezi žáky a přístupy k učení a hodnocení. Výzkumy ukazují, že pozitivní školní a třídní klima podporují školní úspěch a snižují výskyt problematického chování. Na druhou stranu upozorňuje Mareš (1998), že v českém prostředí existuje jen málo přehledových prací, které by se problematice klimatu třídy a klimatu učitelského sboru komplexně věnovaly. Jiní autoři zdůrazňují, že "*školní klima ovlivňuje motivaci žáků učit se, jejich zdraví, sociální a emocionální pohodu*" (Cohen et al. in Lukáčová, 2010), a že si děti ze styku s učitelem, vedením školy a spolužáky fixují a do života odnáší sociální zážitky a životní zkušenosti, které mohou jejich život pozitivně ovlivnit, ale také jejich osobnost vážně negativně poznamenat (Čáp, Mareš 2007). Zvláště pak komunikace v rodině, ve skupině vrstevníků, ale i komunikace ve škole s učitelem ovlivňuje psychosomatický stav dítěte, jeho výkon i vývoj.

Klima ve třídě a při výuce se na mikroúrovni podle Edera (2002, s. 215 in Reindl, Gniewosz, 2017) chápe jako "sociálně sdílená subjektivní reprezentace klíčových aspektů školní třídy, jako prostředí pro učení,". To zahrnuje fyzické prostředí třídy, sociální vztahy, očekávání výkonu a chování, způsoby, jakými probíhají učební procesy a také hodnoty a normy ve třídě. Klima při výuce se soustředí na "hlavní oblast učení a výuky," Rozlišení mikroúrovni na klima ve třídě a klima při výuce je důležité především z důvodu různých kontextů pro žáky a učitele. Cílem je rozlišit tyto dva kontexty jako odlišné faktory ovlivňující vzdělávání. K tomuto rozdělení nás vedou jak empirické, tak teoretické důvody. Výukové klima může obsahovat dvě dimenze: dimenzi vztahů a dimenzi obsahu. Dimenze

vztahů se týká mezilidských vztahů mezi učiteli a studenty mimo vlastní učební obsah, zatímco dimenze obsahu se přímo vztahuje na výuku a předávání učiva. I když ne všichni autoři tyto dimenze přiřazují k výukovému klimatu, analýzy ze studií ukazují, že i když se dají dimenze vztahů a učení oddělit, existují mezi nimi středně silné vazby (Reyes et al. 2012 in Reindl, Gniewosz, 2017). To znamená, že i když jsou dimenze učitelko-studentských vztahů a učebních procesů odlišné, nejsou zcela nezávislé. Teoreticky to lze vysvětlit tím, že každý učební obsah je ukládán v paměti v kontextu, kdo tento obsah předával, a kdy a kde se učení odehrávalo (Roth 2008 in Reindl, Gniewosz, 2017). Proto může mít učitel skvělé metody, ale pokud se student necítí pochopen, může to vést k základní averzi vůči učiteli a následně i k obsahu, který učitel předává. Kontext vztahu mezi učitelem a studentem tak hraje klíčovou roli při předávání obsahu a je zásadní pro úspěch ve vzdělávání.

Definice a přístupů k vymezení třídního klima můžeme nalézt nespočet. Zajímavé je například členění na klima neosobní profesionality, klima interpersonální shody a klima institucionálního pořádku (Prokop, 1996). V pedagogickém slovníku je klima třídy definováno jako „*sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s 100).

Efektivní řízení třídy a pozitivní vztahy mezi učiteli a žáky jsou tak nezbytné pro vytvoření podpůrného třídního klima. Samozřejmě že se však různé definice dívají na klima školy/třídy více či méně komplexně. Vycházejíc z odborné literatury, sumarizuje tyto Petlák (2006) především ze dvou pohledů. Jednak z pohledu kultury didaktického procesu a také z pohledu sociálního klima. Rozlišuje typy školního klima podle cílů školy, výchovných cílů, pracovní úlohy školy a také dle různých vztahů, postojů, pocitů. V neposlední řadě však právě podle chování učitelů a jejich interakce se žáky.

Pro utváření pozitivního školního a třídního klima je důležité zaměřit se na vytváření inkluzivního a respektujícího prostředí, kde jsou všechny názory a rozdíly ceněny. Thapa et al. (©2013) navrhuje několik strategií, včetně rozvoje pozitivních vztahů, zapojení žáků do rozhodovacích procesů a posílení spolupráce mezi domovem a školou. Školní a třídní klima hrají zásadní roli v edukačním procesu. Investice do pozitivního školního prostředí a podpůrného třídního klima přináší významné výhody, je proto důležité, aby školy a učitelé kontinuálně pracovali na zlepšování těchto aspektů vzdělávacího prostředí.

Problematiku tedy můžeme shrnout slovy, že prožívání atmosféry i klimatu třídy je klíčové jak pro výuku, tak i pro učení žáků, přičemž obojí je významnou podmínkou pro rozvoj všech kvalit života žáků. Nejsilnější vliv v tomto směru má učitel. Pod pojmem sociální klima školní třídy rozumíme i atmosféru, která panuje právě mezi žáky a učitelem, a která ovlivňuje jejich vzájemné vztahy, chování, postoje a emoce. Je ovlivněno mnoha faktory, mezi které řadíme osobnost, kompetence a vyučovací styl učitele; hodnocení a zpětnou vazbu; osobnost, schopnosti a potřeby žáků; složení třídy ve smyslu pohlaví, věku, etnického či sociálního původu; pravidla, normy a hodnoty platné ve třídě; fyzické prostředí třídy a další. Je to jednoznačně skupinový, nikoliv individuální jev, který je sociálně konstruován (Mareš, Ježek, 2012). V neposlední řadě pak můžeme dle Lukáčové (2010) třídní klima charakterizovat podle dimenzí, jakými jsou například podpora versus ne-podpora (míra vzájemné pomoci, spolupráce, respektu a důvěry); otevřenost versus uzavřenost (míra svobody projevu, diskuse, kritiky a názorové rozmanitosti); zapojení versus nezapojení (míra zájmu, nadšení, aktivity a iniciativy); řád versus chaos (míra dodržování pravidel, disciplíny, organizace a kontroly) případně rovnost versus nerovnost (míra rovných příležitostí, spravedlnosti, uznání a odměňování). Hovoříme tak o emocionální, sociální a pracovní dimenzi třídního klimatu. Jiní autoři zmiňují navíc pojem „psychologické klima“, které zahrnuje osobní vnímání klima jedincem. V tomto případě hraje větší roli, jak jednotlivec subjektivně vnímá své okolí, než reálný stav tohoto prostředí. Je důležité si uvědomit, že toto osobní vnímání je ovlivněno interakcemi a sdíleným vnímáním skupiny, což znamená, že názory jednotlivých studentů mohou být ovlivněny jejich spolužáky (Reindl, Gniewosz, 2017).

2 TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole je naším cílem pouze stručně shrnout klíčové teoretické rámce a psychologické principy, které jsou základem pro pochopení dynamiky mezi učitelem a žákem. Zaměřujeme se na propojení teorií vzdělávání a pedagogické psychologie s praktickými aspekty vyučování, a to s cílem sumarizovat, jak různé pedagogické přístupy a psychologické faktory ovlivňují vztahy a interakce v edukačním prostředí. Tyto teorie a principy pomáhají učitelům lépe rozumět svým studentům, přizpůsobovat vyučovací metody a strategie pro podporu učení a rozvoje, a identifikovat a překonávat potenciální bariéry v komunikaci a vzájemném porozumění.

2.1 Vzdělávací teorie a jejich aplikace

Stručná analýza behaviorismu, kognitivismu, konstruktivismu a dalších teorií v kontextu interakce učitel-žák a v kontextu socializace osobnosti žáka.

Někteří autoři uvádí, že je de facto veškerá psychologie sociálního charakteru, protože vliv společnosti na lidskou psychiku je nesmírně mocný (Hartl, Hartlová, 2000 in Plháková 2004).

Člověk se musí přizpůsobovat v každé etapě svého života a v každé z nich musí přizpůsobovat i své Já. S tím se pojí celá řada individuálních aspirací, avšak v případě pocitu selhání se tyto aspirace a jejich úroveň snižuje, člověk pocítuje hlubokou nespokojenost a hledá náhradní uspokojení (Adock, 1973). Edukace má být za podpory učitele nápomocna vývoji, „...v jehož rámci jedinec objevuje své poslání, díky němuž žije život, jaký je hodno žít“ a v neposlední řadě má nejen být sama o sobě láskyplná, ale má k láskyplnosti i vést (Helus, 2009, s. 681 in Lukáčová, 2010). Proto je potřeba podpořit už žáky základních škol v upevňování si vlastního JÁ, tedy v jejich individualizaci, která „... může znamenat jen psychický vývojový proces, který naplňuje daná individuální určení, jinými slovy, činí člověka tím určitým jednotlivcem, kterým už prostě je. Tím se nestává „sobeckým“ v běžném slova smyslu, nýbrž prostě naplňuje svou osobitost, což se samozřejmě nesmírně liší od egoismu nebo individualismu“ (Jung, 1998, s. 70–71 in Lukáčová, 2010). Zároveň však v souvislosti s tímto předkládá autorka důležité otázky, které jsou didaktického charakteru, a které se váží k problematice podpory dětí při hledání vlastní identity nebo také k problematice individuálního přístupu k žákům ve smyslu jejich učení a rozvoje. A právě vztah učitel – žák chápe jako nosný v modelu péče o kvality života dětí ve školním vzdělávání a výuce (Lukáčová, 2010).

Sociální prostředí genezi osobnosti ovlivňuje do té míry, že je samotná osobnost člověka výsledkem působení a vzájemných interakcí mezi člověkem a okolím, je tedy formována v procesu sociálního učení (Orel et al., 2016). Jedná se tak o obousměrnou interakci, podle Bandury (©1986) o tak zvanou reciproční determinaci. S tou se jistě pojí i problematika skrytého kurikula, které zahrnuje vše, co se projevuje jako nezamýšlený důsledek, v tomto případě školního působení, především výuky. Jackson pod skryté kurikulum zahrnuje tři pojmy. Jsou jimi pravidla, rutina a nařízení, které musí každý žák zvládnout pro absolvování školy. Dále sem řadíme informace, které žáci dostávají v podobě očekávání učitele, možného „etiketování“, užívaného jazykového kódu, vyučovacích forem, metod (Jackson, 1971 in Prokop, 2001), ale i osobní postoje a hodnoty, které učitelé žákům na vědomé či nevědomé úrovni předávají (Průcha, 2015). Tato problematika je dále dávana do kontextu s termínem „bankovní škola“ (Freire), kdy u některých žáků dochází k odcizení od učitele, pokud usiluje o dosažení jiného veřejně deklarovaného cíle, než který si uvědomuje žák. Konkrétně hovoříme o vynakládaném studijním úsilí žáků s cílem dosáhnout dobré známky, diplomu, tedy s cílem postoupit v sociální mobilitě či školském systému výš a skutečné poznání ve smyslu nabytých vědomostí bývá potlačeno (Prokop, 2001).

Vzdělávací teorie a jejich aplikace představují základní rámec pro pochopení, jak lidé učí a jak by mělo být vzdělávání strukturováno, aby bylo co nejúčinnější. Tyto teorie, od behaviorismu přes konstruktivismus až po sociokulturní přístupy, osvětlují různé aspekty učení a výuky, nabízí různé pohledy na to, jak se znalosti tvoří a jak jsou nejlépe předávány mezi učitelem a studentem. Aplikace těchto teorií v praxi umožňuje pedagogům vytvářet efektivnější a inkluzivnější vzdělávací prostředí, které respektuje individuální rozdíly a podporuje aktivní zapojení studentů do procesu učení.

Behaviorismus vnímá učení jako proces formování chování prostřednictvím posilování. V kontextu interakce učitel-žák může být podporujícím faktorem efektivní použití odměn a trestů k motivaci žáků. Naopak, limitujícím faktorem může být nadměrné spoléhání na vnější motivaci, což může vést ke snížení vnitřní motivace žáků k učení. Jednoznačně však vnímá pozitivní posilování jako jev, který koresponduje s chováním v prostoru a čase a tím zajišťuje, že bude nastávat i v budoucnu (Schmidbauer, 1994). Chování žáků je tak v reaktivní závislosti na stimulujícím chování učitele (Prokop, 2001), protože člověk svým chováním nereaguje na skutečnou realitu, ale na to, jak ji prožívá (Knotová, 2014). **Kognitivismus** se zaměřuje na mentální procesy spojené s učením, jako jsou vnímání,

paměť a řešení problémů. Podporujícím faktorem v interakci učitel-žák je stimulace kognitivního rozvoje prostřednictvím vhodně strukturovaných úkolů. Limitujícím faktorem může být nedostatečné zohlednění individuálních rozdílů v kognitivním vývoji žáků (©Piaget 1972). V pojetí **konstruktivismu** je učení nahlíženo jako aktivní proces, ve kterém žáci konstruují nové znalosti na základě svých předchozích zkušeností (©Vygotský, 1962). Podpůrné prvky je možné spatřovat ve využití sociální interakce a spolupráce mezi učiteli a žáky vedoucí k hlubšímu porozumění. Za limitující můžeme označit případnou nedostatečnou strukturu nebo vedení ze strany učitele, což by mohlo zapříčinit nedorozumění nebo zmatení žáků. **Sociokulturní** teorie Vygotského (©1979) zdůrazňuje význam sociálního kontextu a kultury v učebním procesu, jehož přínosem je začlenění kulturně relevantního materiálu do výuky a využití sociálních interakcí pro učení. Limitujícím faktorem může být nedostatek porozumění kulturnímu pozadí žáků, což může vést k nesprávné interpretaci nebo nedocení jejich předchozích zkušeností a znalostí. **Humanisté** kladou důraz na celostní pohled na člověka a na význam seberealizace. Přínosem je vytváření podpůrného a přijímajícího prostředí, které umožňuje žákům dosahovat svůj plný potenciál, naopak handicapem může být přehlížení struktury a disciplíny, které jsou někdy nutné pro dosažení konkrétních vzdělávacích cílů (©Rogers, 1969).

Každá z výše uváděných teorií přináší do interakce učitel-žák jedinečný pohled na podporující a limitující faktory, které ovlivňují vzdělávací proces. Pro efektivní pedagogickou praxi je klíčové tyto teorie vzájemně kombinovat a přizpůsobovat je konkrétním potřebám a situacím ve třídě.

2.2 Sociální pedagogika a její role ve školství

Význam sociálního pedagoga v podpoře sociálního začleňování, rozvoje kompetencí žáků a v oblasti odborné podpory pedagogů.

Pohledů na sociální pedagogiku a její vymezení existuje celá řada. Někteří autoři vychází z širšího, jiní z užšího pojetí. Jedna z definic širšího pojetí říká, že „*Sociální pedagogika by měla vytvářet soulad mezi potřebami jedinců a společnosti, tj. přispívat k optimálnímu způsobu života v dané době a v daných společenských podmínkách.*“ (Kraus, Poláčková, 2001 in Kraus, 2008).

Sociální pedagogika ve školství představuje klíčovou komponentu podpůrných služeb pro žáky, učitele i rodiče. Sociální pedagogové se zaměřují na prevenci sociálně patologických

jevů, podporu sociálního začleňování a rozvoj kompetencí žáků pro život ve společnosti. Jsou oporou kolegům z pedagogického sboru. Přestože je jejich role nezbytná, setkáváme se s několika výzvami a problematickými aspekty, které ovlivňují jejich efektivitu a působení ve školním prostředí. V mnoha školních systémech není dostatečně uznávána a definována specifická role sociálního pedagoga, což vede k nejasnostem v jejich kompetencích a úkolech, sociální pedagogové často čelí nedostatku zdrojů, včetně času a finančních prostředků, které jsou nezbytné pro efektivní prosazení a implementaci jejich programů a intervencí (©Lambie, Williamson, 2004). Efektivní spolupráce mezi sociálními pedagogy, učiteli a školním vedením je klíčová, avšak někdy může být problematická kvůli rozdílným pohledům na řešení problémů a prioritou úkolů. V neposlední řadě je často skloňována problematika zapojení rodičů do výchovných a vzdělávacích procesů. Toto je nezbytné pro dosažení pozitivních výsledků, ale sociální pedagogové se mohou setkat s výzvami v komunikaci a spolupráci s rodinami (©Epstein, 2002).

Jako návrhy pro eliminaci těchto problémů, jsou skloňovány strategie jako zvýšení povědomí o důležitosti sociální pedagogiky a podpora ze strany školních vedení a širší komunity, lobbying pro zajištění potřebných finančních a materiálních zdrojů pro sociálně-pedagogické programy, organizace pravidelných setkání a workshopů pro učitele, sociální pedagogy a školní vedení s cílem zlepšit vzájemnou komunikaci a porozumění a vytváření příležitostí a platform pro aktivní zapojení rodičů do vzdělávacího procesu a podpory jejich dětí.

Výše uváděné potvrzuje v rámci českého prostředí i výzkum Asociace sociálních pedagogů, která se spolu s pracovníky Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci zaměřila na problematiku pozice sociálního pedagoga ve školním prostředí. Ve výsledku bylo mimo jiné prokázáno, že je zde celá řada komplikací, které jsou způsobeny především legislativním neukotvením, konkrétně problémy s financováním pozice, s kontinuitou pozice, problémy se zneužíváním pozice sociálního pedagoga a další (©Šmída et al., 2023).

Dalším přínosem studie bylo reálné zmapování toho, co skutečně ve škole působící sociální pedagogové dělají. Pro účely naší práce zdůrazňujeme z velkého výčtu pracovních aktivit především tři oblasti. 72,22 % dotázaných sociálních pedagogů uvedlo, že pracují se školním/třídním klimatem, identické procento sociálních pedagogů aktivně pracuje v oblasti podpory duševního zdraví žáků, a 66,67 % z nich uvedlo, že poskytují

poradenství a metodickou podporu pedagogům (©Šmída et al., 2023). To je koneckonců v souladu i s názorem Asociace sociálních pedagogů (©ASOCP, 2023), která jako hlavní činnosti sociálního pedagoga v sekci metodické, koordinační, informační a vzdělávací činnosti řadí, mimo jiné, provádění vzdělávací a osvětové činnosti pro pedagogické pracovníky školy; poskytování poradenství pedagogům pro práci s dětmi se sociálním znevýhodněním, výchovnými obtížemi, rizikovým chováním a poruchami chování a učení ve spolupráci s ostatními pracovníky ŠPP; spolupráce s pedagogy při řešení obtížných i každodenních pedagogických situací.

Lazarová (2008) píše, že je od učitelů nosně očekáváno, že budou žáky dobře vyučovat a dobře vychovávat. Mají žáky podporovat a pomáhat jim v nesnázích. Nicméně specifická situace, do které se učitel dostává, aniž by souvisely přímo s výukou, je také nespočet. Tyto situace vyžadují psychologickou přípravu učitele, zvláště pak proto, že tlak veřejnosti na to, aby učitel působil i preventivně proti sociálně patologickým jevům a na profesionální úrovni zvládal krizové situace je stále silnější. Učitelé reagují individuálně. Zasahují intuitivně (úspěšně či neúspěšně), jiní se vyhýbají i řešení drobných problémů, protože se necítí být kompetentní zasáhnout, případně mají pocit, že se zásah neslučuje s jejich posláním a profesní rolí. Odkazující na Úlehlu (Úlehlá 1996 in Lazarová 2008) hovoří Lazarová o tom, že učitelé jsou také pracovníky pomáhajících profesí, jejich klienty jsou žáci, avšak detailně věnuje pozornost a doporučuje úzkou spolupráci učitelů se školními psychology, kolegy. Je tedy zřejmé, jak přínosným článkem pedagogického týmu může sociální pedagog být.

Úkolem, respektive náplní práce sociálního pedagoga ve školství ve vztahu k učitelům je tak dle ASOCP (©ASOCP, 2020) primárně identifikace a modifikace školního klimatu a atmosféry v rámci jednotlivých vzdělávacích kolektivů. Aplikací diagnostických metod k hodnocení aktuálního stavu klimatických podmínek školních tříd či institucí jako celku, sociální pedagog formuluje specifický intervenční plán. Tento plán je cíleně strukturován tak, aby adresoval interpersonální vztahy, environmentální faktory a další relevantní dimenze klimatu, přičemž vždy vychází z unikátních a momentálních potřeb vzdělávacího subjektu. Implementace těchto strategií významně přispívá k optimalizaci školního výkonu žáků a k posílení efektivity vzájemné spolupráce mezi klíčovými aktéry pedagogického procesu. V rámci svého působení sociální pedagog poskytuje komplexní konzultační služby pedagogickým pracovníkům, přičemž se konkrétně zaměřuje, mimo jiné, na prevenci a řešení manifestací rizikového chování. Sociální pedagog rovněž iniciuje,

koordinuje a implementuje široké spektrum edukačních a rozvojových programů určených pro pedagogické pracovníky, čímž podporuje jejich odborný růst a kompetence v oblasti pedagogiky.

3 PEDAGOGICKÉ STRATEGIE A INTERAKCE

Pedagogické strategie a interakce se zaměřují na různé metody a přístupy vyučování, které umožňují efektivní učení a komunikaci mezi učitelem a studentem. Tyto strategie jsou klíčové pro podporu motivace, zapojení a úspěchu studentů ve vzdělávacím procesu. Existuje celá řada teoretických a praktických aspektů pedagogických strategií a interakcí, včetně moderních trendů a výzkumů v této oblasti. V oblasti pedagogiky se pedagogickým strategiím a interakcím věnují například Čáp a Mareš (2007) přičemž podrobně rozebírají, jak psychologické aspekty ovlivňují vzdělávací proces a jak je možné je využít pro zlepšení pedagogické praxe. Poskytují náhledy na to, jak efektivně vytvářet a udržovat pozitivní vztahy ve třídě, jak motivovat studenty k učení a jak řešit různé výzvy, které mohou ve vzdělávacím procesu nastat. Vytvořit dobré klima ve třídě je náročným a také dlouhodobým procesem, jehož strůjcem může být jen velmi silná osobnost, která usiluje o vytvoření otevřené a věcné atmosféry, usiluje o psychickou kultivaci všech účastníků edukačního procesu nebo například respektuje morální principy (Spousta, 2003 in Grecmanová, 2008).

3.1 Vztah učitele a žáka

Zkoumání dynamiky vztahu učitel-žák a jejího vlivu na vzdělávací proces z perspektivy různých typů učitele a vyučovacích stylů učitele.

Sociální vztah mezi učitelem a žáky je základním prvkem školní a pedagogické komunikace, ovlivňující vzájemné interakce a společnou činnost (Grecmanová, 2008). Vývoj tohoto vztahu se mění s věkem žáků, od nekritického obdivu v raném věku k přirozené kritičnosti ve středním věku. Klíčové je rozvíjení kooperace, která zahrnuje obousměrné působení a vzájemnou spolupráci, vedoucí k rozdělení a propojení činností. Petlák (2006) ve své publikaci charakterizuje pozitivní třídní klima v kontextu pedagogicko-didaktického hlediska a organizačního hlediska, říká však, že obé ovlivňuje učitel. Zároveň uvádí nežádoucí typy učitelů, kterými jsou **hypermotorický učitel** (díky přehnané aktivitě vnáší do výuky chaos), **vnitřně napjatý učitel** (převažuje sebekontrola, strach např. z hospitací), **úzkostlivý, bázlivý a nejistý učitel** (tyto vlastnosti přenáší i na žáky, zvláště ty, kteří mají obavy z chybování), **agresivní a strach šířící učitel** (nepřiměřené a neúměrné požadavky směrem k žákům včetně nehumánního chování), **vnitřně nepřítomný učitel** (nezúčastněná výuka vedoucí k nízké motivaci žáků), **nepřipravený a nepozorný učitel** (bez přípravy nelze dosahovat výsledků, výuka je

neefektivní, pozornosti unikají detaily týkající se žáků), **učitel, který upřednostňuje výkon** (nedochází k osvojení si učiva a k fixaci na straně žáků), **přetažený a přetížený učitel** (často si stěžující na objem práce, časovou tíseň apod.). Poukazuje také na nespočet typologií učitelů a typologií stylů výchovy, se kterými je možné se v odborné literatuře setkat. Odkazujíc na Badziukiewicz a Salasiński (Badziukiewicz, Salasiński, 2005 in Petlák, 2006) uvádí typologii, která vykresluje, jak s žáky pracují někteří učitelé: učitel úředník, učitel dozorce, učitel tyran, učitel předstírající práci, učitel falešný přítel, učitel starý chytrák, učitel mistr – odborník, učitel přítel/kámoš, učitel průvodce. Je však třeba opětovně poznamenat, že i žáci ovlivňují třídní klima. Ne všichni jsou schopni a ochotni akceptovat to, co od nich škola a učitel požadují, svým negativním přístupem k plnění povinností a požadavků třídní klima také ovlivňují.

Zajímavý pohled na historické aspekty vztahu učitel – žák přináší Prokop (2001). Pojetí této problematiky vnímá už v antickém myšlení odkazujíc například na Sokrata a dnes užívaný pojem *sokratovská metoda* (způsob, kdy učitel provází žáka tak, aby sám vlastní cestou odhalil řešení), Pestalozziho, který viděl úlohu vztahu učitel – žák v podání ruky mladému člověku, aby se mohl sám projevit nebo například Parsonse, který chápal učitele a žáky jako role, vedoucí ve společné hře od interakce a komunikace k nápodobě a internalizaci.

Vyučovací styl učitele charakterizuje unikátní způsob, jakým předává vědomosti, který se odlišuje cílenou strukturou, posloupností aktivit, adaptabilitou a flexibilitou (Průcha, Walterová, Mareš, 2008). Vyučovací styl je tak pro každého učitele typický, respektive nezaměnitelný a utváří se v průběhu jeho pedagogické praxe. Nahlížíme jej tak z pohledu metod, které jsou učitelem používány, dále z pohledu toho, jak vnímá žáky, jak je znalý obsahu vzdělávání, z pohledu výchovných cílů, a také z pohledu vztahů které jsou mezi učitelem a žáky (Dytrtová, Krhutová, 2009). Tento styl je obvykle konzistentní napříč různými pedagogickými situacemi, nezávisle na specifickém obsahu výuky nebo třídě. Každý výukový styl může podporovat určité výsledky, zatímco jiné může omezovat. Je poměrně stálý a jeho změna vyžaduje od učitele úmyslnou reflexi a sebereflexi.

Nejčastěji uváděnými styly jsou tak zvaný **integrační styl**, kde převládá pozitivní emoční vztah a umírněné až zvýšené řízení. Učitel se vyznačuje klidem, empatií, důvěrou ve schopnosti žáků a podporou jejich samostatnosti a iniciativy. Dále **autokratický styl** s negativním emočním vztahem a silným řízením, kde učitel dominuje, vyžaduje striktní dodržování pravidel a omezuje samostatnost žáků. **Liberální styl** se zájmem o žáka, který

se vyznačuje kladným emočním vztahem a slabým řízením, učitel je vstřícný, ale může klást nízké požadavky nebo liberální styl s nezájmem o žáka, kde učitel projevuje lhostejnost a nepřikládá význam ani výkonům žáků, ani jejich kázni. Podobně hovoří o pedagogických stylech i Prokop odkazující na Kurta Lewina. Tyto člení na autoritativní/demokratický/liberální (Prokop, 2001). Dytrtová, Krhutová (2009) uvádějí také tři typy učitelů dle vyučovacího stylu. **Učitel manažer**, který žáky povzbuzuje k učení, je velmi organizovaný, systematický a efektivní. Žákům poskytuje korektní zpětnou vazbu. **Učitele facilitátora** orientovaného na žákovi potřeby a zájmy, přičemž klade velký důraz na individuální přístup ve výuce. Posledním typem je **učitel pragmatik**, orientovaný na cíl, znalosti a jejich následnou aplikaci. Mareš (©2006) říká, že výzkumů, které se věnují problematice školního prostředí v souvislosti s kvalitou života dětí, existuje jen velmi málo. Za „zdařilý“ označuje dotazník QLS – Quality of School Life, přičemž odkazuje na výzkum Schmidtové (©Schmidtová, 1992 in Mareš, 2006), která se věnovala problematice kvality školního života dětí v souvislosti s učitelovým pojetím kontroly a řízení výuky. Využila Willoverův dotazník PCI, jehož rozpětí sahá od tvrdého/dozorcovského pojetí až po humanistické pojetí kontroly a řízení výuky ze strany učitele. Z výsledků výzkumu je zřejmé, že zaujetí žáků pro školní práci, spokojenost žáků a vztahy učitel – žák dosahují vyšší kvality v případě humanistického pojetí a naopak.

Je důležité rozlišovat mezi styly, které stimulují rozvoj žáků a těmi, které jej mohou brzdit. Učitelé čelí dilematu, jak dosáhnout kvalitních vzdělávacích výsledků, aniž by negativně ovlivnili přístup žáků k učení. Zdůrazňován je význam interakčního stylu, který podporuje rozvoj žáka, a ukazuje, jak pozitivní vztahy a demokratické komunikační pravidla mohou přispět k lepšímu školnímu prostředí. Efektivní výuka zahrnuje respekt k individualitě každého žáka a podporuje jejich osobní odpovědnost za učení a seberozvoj (Lukáčová, 2010). Ve všeobecnosti můžeme hovořit o dvou typech učitelů. Učitel zaměřený na obor a učitel zaměřený na žáka. Oba tyto uváděné typy učitelů, pakliže se jejich přístup objevuje v krajní podobě, vedou k ryze nežádoucím účinkům (Caselman in Čáp, Mareš, 2007). Učitel má možnost přistupovat k žákovi v jeho celistvosti, případně jej vnímat pouze jako „hlavu“, která navštěvuje jeho výuku. V druhém případě je pozornost učitele věnována výhradně kognitivnímu rozvoji žáků. Je důležité uvědomovat si, že jsou přístupy učitele silně provázány s následným sebehodnocením a sebekontrolou žáků. Tím tedy přímo ovlivňují základy jejich pozdějšího seberozvoje (Lukášová, 2010). Se zážitkem úspěchu a ocenění dochází k nástupu vyšší fáze socializace. V případě, že je dítě ve školním

prostředí vystavováno strachu, trestům, traumatům a ponižování, jeho motivace sociálně se vyvíjet mimo ochraňující prostředí (často rodinu) je blokována s dalekosáhlými nepříznivými důsledky (Helus, 1995). Při posuzování pravděpodobného úspěchu nebo selhání dítěte bychom tak měli spíše diskutovat otázku „zralosti školy“ a „zralosti učitele“ než otázku „zralosti dítěte“ (Lengmeier, Krejčířová, 2006). To, do jaké míry si učitel uvědomuje svoji subjektivní odpovědnost za úspěšnost a neúspěšnost žáků, se odvíjí od jeho postoje k žákům a k učitelské profesi jako takové, tedy z toho je zřejmá jeho motivace a rysy osobnosti (Čáp, Mareš, 2007).

„Zaměření a hodnotová orientace třídy vychází z preferovaného a odmítaného chování či vlastností. Je pravděpodobné, že pokud se některé z projevů chování či postojů objevuje u učitele, který naplňuje preferované chování či vlastnosti, bude v dané třídě spíše přijímaný, respektovaný, příp. obdivovaný. Naopak, pokud se u některého učitele vyskytuje chování či vlastnost, kterou třída, resp. vůdčí osobnosti třídy odmítají, pak je pravděpodobné, že daný učitel bude mít ve třídě složitou pozici (od přezírání a lhostejnosti přes provokování až po aktivní odmítání či mstu) (©Socioklima, 2023).

3.2 Komunikace a spolupráce ve třídě

Interakce učitel – žák ve smyslu efektivní interpersonální a pedagogické komunikace.

Sociální styk má dvě podoby. Jednak podobu procesuální, kdy jde nosně o vzájemné působení osob a podobu statickou, která reprezentuje mezilidské vztahy. Zároveň je sociální styk příznačný třemi stránkami. Jsou to činnost, interakce a společenské vztahy (©Mareš, Křivohlavý, 1995).

Styl interakce, který učitel uplatňuje ve vztahu k žákům, je důležitou složkou pedagogické praxe. Existují čtyři primární styly interakce identifikované v literatuře: iniciující-strukturovaný, iniciující-neformální, reagující-strukturovaný a reagující-neformální. Iniciující-strukturovaný přístup je definován učitelem, který pečlivě plánuje a řídí výukový proces s přesnými pravidly a cíli, aktivně se zapojuje do komunikace s žáky skrze otázky, instrukce a zpětnou vazbu. Na druhé straně, iniciující-neformální styl je charakterizován flexibilním plánováním a organizací výuky, kde učitel zapojuje žáky prostřednictvím humoru, povzbuzení a chvály. Reagující-strukturovaný přístup se vyznačuje tím, že učitel sleduje plán a reaguje na žakovské příspěvky opravami, hodnocením a kritikou, zatímco reagující-neformální styl je adaptivní s ohledem na pravidla a cíle, a učitel reaguje na žáky s pochopením, souhlasem a podporou. Každý z těchto stylů interakce přináší specifické

výhody a může mít omezení, přičemž žádný styl není univerzálně nejlepší pro všechny situace. Výzkumy naznačují, že iniciující-neformální a reagující-neformální styly mohou mít pozitivní vliv na motivaci a zapojení žáků, podporují jejich spolupráci s učitelem a spolužáky. Naopak, iniciující-strukturovaný a reagující-strukturovaný styly mohou vést k nižší motivaci a pasivitě žáků (Lukáčová, 2010).

Interpersonální komunikace v edukačním procesu je klíčovým prvkem, který umožňuje efektivní přenos znalostí, dovedností a hodnot mezi učitelem a žáky, a také mezi samotnými žáky. Je to proces, v němž dochází k výměně informací, myšlenek, emocí a hodnot prostřednictvím verbálních a neverbálních signálů. V kontextu vzdělávání hraje zásadní roli v budování vzájemného porozumění, důvěry a respektu, což jsou základní stavební kameny pozitivního vzdělávacího prostředí (Hargie, 2010). V edukačním prostředí označujeme interpersonální komunikaci jako pedagogickou interakci. Tuto definujeme jako proces vzájemného působení osob v konkrétním prostředí, přičemž má cílové zaměření. Za základ takové interakce je považováno partnerské pojetí vztahu. Tedy ze strany vychovávajícího i vychovávaného (Kraus, 2008).

Význam interpersonální komunikace v edukačním procesu nelze podceňovat z celé řady důvodů. Výzkumy, studie a odborné publikace zaměřené na žákovské prostředí například uvádí, že interpersonální komunikace **podporuje sociální a emocionální učení**: efektivní komunikace pomáhá žákům rozvíjet sociální dovednosti a emocionální inteligenci, což jsou klíčové kompetence pro osobní rozvoj a úspěch v životě (©Roffey, 2012). **Zvyšuje angažovanost a motivaci žáků**: otevřená a podporující komunikace může zvýšit žákův zájem o učení a motivovat ho k aktivní účasti na výukovém procesu (©Ryan & Deci, 2000). **Umožňuje individualizovaný přístup**: učitelé mohou prostřednictvím efektivní komunikace lépe porozumět individuálním potřebám a preferencím svých žáků, což umožňuje přizpůsobit výuku tak, aby co nejvíce vyhovovala každému žákovi (Tomlinson, 2014). **Podporuje řešení konfliktů**: schopnost efektivně komunikovat je klíčová pro řešení neshod a konfliktů, které mohou v edukačním procesu vzniknout. V neposlední řadě pomáhá interpersonální komunikace vytvářet prostředí, kde jsou rozdílné názory a problémy řešeny konstruktivně a s respektem (Jones, Jones, 2010).

Efektivní **pedagogická komunikace** je tak základem pro úspěšný vzdělávací proces. Otevřenost, důvěra, aktivní naslouchání a kvalitní zpětná vazba jsou klíčové komponenty, které učitelé musí rozvíjet, aby mohli efektivně komunikovat se svými žáky. Flexibilita a schopnost adaptace jsou nezbytné pro překonání výzev spojených s rozdíly mezi

jednotlivými žáky. Je definována jako proces interakce mezi učitelem a žákem, který se odehrává na různých úrovních – verbální, neverbální a paraverbální. Podle Průchy (2009) je pedagogická komunikace základem pro efektivní výukový proces a má zásadní vliv na kvalitu vzdělávání. Je významným prostředkem pedagogické interakce a je orientována na dosažení určitých výchovných cílů (Kraus, 2008).

Mezi základní komponenty efektivní pedagogické komunikace tak můžeme řadit **otevřenost a důvěru**. Vztah mezi učitelem a žákem by měl být založen na otevřenosti, empatii a bezpodmínečném přijetí, což vede k hlubšímu porozumění a lepším výsledkům v učení (©Rogers, 1969). Dále je nezbytné zmínit **aktivní naslouchání** jako základní dovednost, která umožňuje učitelům lépe chápat potřeby a pocity žáků (Čáp, 1993) a také **zpětnou vazbu**, která je považována za nástroj pro podporu učení a zlepšení výkonu žáků (©Hattie, Timperley, 2007). Za zmínku stojí, že Cooley vnímá konkrétně zpětnou vazbu jako důležitou součást sebepojetí (Cooley in Hayesová, 2013).

V pedagogické komunikaci čelí učitelé řadě výzev, včetně rozdílů ve vnímání, výzvám v podobě kulturních rozdílů a různých stylů učení. Tyto výzvy vyžadují od učitelů flexibilitu a schopnost přizpůsobit svůj komunikační styl individuálním potřebám žáků.

Slovní komunikace mezi učitelem a studenty představuje klíčový prvek výukového procesu a zahrnuje sdělení faktů, názorů, postojů a emocí. Verbální komunikaci umožňuje řeč, která se v procesu výuky často odehrává ve formě dialogu, umožňujícího sdílení a společné hledání smyslu. Je proto zásadní, aby žáci dostávali adekvátní prostor pro komunikační aktivity, je třeba podporovat partnerskou a respektující komunikaci mezi žáky, vybízet je ke kladení otázek a tuto iniciativu také oceňovat. (©Spilková, 2013). Učitelé ve třídě vytváří určité komunikační zóny, které se projevují tím, že s určitými žáky komunikují více a jinými méně, případně vůbec. Někteří učitelé mluví v rámci hodiny příliš mnoho, jiní jsou jen velmi úsporní (Kyriacou, 1996).

Vzájemné porozumění je podporováno nejen slovy, ale i paralingvistickými znaky, jako jsou hlasitost, tempo, tón a intonace řeči. Neverbální komunikace v pedagogickém procesu umožňuje sdílení emocionálních stavů a postojů, přičemž studenti i učitelé si jsou vědomi emocí vyjádřených prostřednictvím mimiky a gest. Neverbální signály mohou odhalit, jak studenti prožívají výuku a jaký mají vztah k učiteli a sobě navzájem. Učitel může posilovat nebo snižovat sebeúctu studentů pomocí neverbální komunikace, přičemž pozitivní přístup k úspěšným studentům a podpora studentů s potížemi mohou významně ovlivnit jejich sebepojetí a školní výkony. Způsoby jednání učitele a studentů, včetně dodržování pravidel

komunikace, mají zásadní vliv na sociální a osobnostní rozvoj studentů, stejně jako na atmosféru ve třídě (Lukáčová, 2010). Prostředky neverbální komunikace lze tedy účinně využít i k tvorbě kvalitního klimatu ve třídě (©Spilková, 2013).

4 ČINITELE EDUKAČNÍHO PROCESU

Výuka je jedním z hlavních faktorů ovlivňujících kvalitu života dítěte. Vždy záleží na dvou nosných činitelích edukačního procesu. Na žácích a učitelích. Třetím důležitým činitelem edukačního procesu je pak pojetí učiva a obsahu vzdělávání. To potvrzuje i Nelešovská, když říká, že základními činiteli vyučovacího procesu jsou učitel, žák a učivo, přičemž současná reforma klade důraz na inovaci v jejich pojetí (©Nelešovská in Stolinská, 2011). Hovoříme tak o vyučovacím klimatu, což je komplexní konstrukt, který obsahuje různé charakteristiky, jako je angažovanost učitelů, klima chyb a kvalita vztahu mezi učitelem a studentem. Tyto charakteristiky diskutují vědci jako Fend, Oser a Spsychiger, i Cornelius-White, Leitz a jsou klíčové pro pochopení vyučovacího klimatu. Jako relevantní jsou zde označovány jak vztahové charakteristiky mezi aktéry vzdělávacího procesu, tak obsahové aspekty učebního plánu. Zahrnuje vzájemné vnímání a interakci mezi učitelii a žáky, stejně jako způsob, jakým jsou učební obsahy prezentovány a učební procesy organizovány. Ve výzkumu je zdůrazněno, že dobré vyučovací klima je charakterizováno vzájemným respektem, autonomií, emoční podporou a uvolněnou atmosférou učení (Reindl, Gniewosz, 2017).

V současném diskursu o vzdělávání lze nalézt různé perspektivy/pohledy na roli a postavení žáka v procesu učení, které zdůrazňují jeho aktivní účast a komplexní povahu. K žákovi lze přistupovat jako k aktivnímu subjektu vzdělávání, který překračuje roli pasivního příjemce informací a stává se kritickým myslitelem a tvůrcem svého učebního procesu. Tento pohled klade důraz na zapojení, samostatnost a spolupráci žáka s učitelem a spolužáky, což napomáhá maximalizaci jeho vzdělávacího potenciálu (Průcha, 2009). Z psychologického hlediska je žák pojmán jako subjekt, jehož vývoj, osobnost, motivace a sociální interakce mají nepřímý, avšak zásadní dopad na schopnost učení a adaptace v edukačním prostředí. Důležitost porozumění individuálním psychologickým aspektům žáka je vykreslena jako klíčová pro efektivní vzdělávací praxi (Vágnerová, 2005). Sociální dimenze role žáka, jak ji popisuje Gavora (2005), vnímá žáka jako člena třídní komunity, který aktivně přispívá k vytváření pozitivního školního klimatu. Zdůraznění sociální a emocionální angažovanosti žáka v třídním kolektivu poukazuje na jeho významnou úlohu ve vzdělávacím procesu, která přesahuje i příjem vědomostí. Humanisté vnímají žáka jako jedinečnou osobnost s vlastními potřebami, která se dynamicky vyvíjí v interakci s okolím. Tento pohled připomíná, že vzdělávací proces by měl být dostatečně flexibilní a adaptabilní, aby odrazil a respektoval jedinečnost každého žáka (©Rogers, 1969).

Stejně jako je celá řada pohledů na roli a postavení žáka, objevuje se v současné pedagogické literatuře i mnohostranné chápání role učitele v edukačním procesu. Toto se pohybuje od tradičního konceptu učitele jako předávače znalostí k modernějšímu pojetí učitele jako facilitátora učení a agenta změny. Průcha (2009) hovoří o učiteli jako o profesionálovi, který plánově a cílevědomě usměřňuje vzdělávací proces. Vnímá jej nejen jako předávače znalostí, ale také jako facilitátora učení, mentora a vychovatele, jehož úkolem je rozvíjet kritické myšlení, sociální a emocionální dovednosti žáků. Grecmanová (2008, s 63) popisuje učitele jako zásadního činitele klimatu školy. Říká, že „*jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky.*“ Učitel má klíčový vliv na formování osobnosti žáka. Učitel nejen předává vědomosti, ale také modeluje hodnoty, postoje a pomáhá žákům v procesu socializace. Učitel je také agentem změny, který je schopen reagovat na sociální a kulturní výzvy doby a integrovat inovace do vzdělávacího procesu, přičemž klade důraz na individualizovaný přístup k žákům a podporuje jejich celoživotní učení (©Hargreaves, 1997). Rogers (©1969) se zaměřuje na učitele jako na facilitátora učení, jehož hlavní úlohou je vytvářet podmínky, v nichž mohou žáci růst a učit se autonomně. Učitel podle něj není autoritativním předávatelem informací, ale spíše průvodcem, který podporuje žáky v jejich osobním rozvoji a Fullan (©2022) zdůrazňuje, že učitel by měl být reflexivním praktikem, který neustále hodnotí efektivitu svých pedagogických metod a je otevřený inovacím ve výuce. Učitelé by měli být aktivními účastníky ve vzdělávacím procesu, kteří spolupracují s kolegy, žáky a komunitou ke zlepšování kvality vzdělávání. Konečně Schröder (1991 in Grecmanová, 2008) říká, že je učitel pomocník přírody, společenský činitel, konstruktér chování, reprezentant skutečného lidství, osobnost.

Shrnutí výše uváděných pohledů poskytuje komplexní pohled na žáka, který zahrnuje jeho aktivní účast v učebním procesu, důležitost pochopení psychologických a sociálních aspektů jeho osoby a potřebu adaptace vzdělávacích metod na jedinečné charakteristiky každého jedince. Takto rozmanitý přístup podporuje holistické pojetí vzdělávání, které uznává a využívá široké spektrum potenciálů a potřeb žáků v procesu jejich vzdělávání. V případě učitele pak tyto pohledy společně odrážejí rozsáhlý a dynamický charakter role učitele ve vzdělávacím procesu, který zahrnuje širokou škálu funkcí - od předávání znalostí, přes formování sociálních a emocionálních dovedností, až po aktivní účast na proměně vzdělávacího systému a přizpůsobení se jeho výzvam.

4.1 Dvojitá role ve vzdělávacím procesu (účastník a spoluvůrce)

Role učitelů a žáků se v edukačním procesu prolínají a doplňují; klíčové kompetence učitele a žáka

Moderní edukační proces vyžaduje od žáků i učitelů aktivní účast a adaptabilitu v rámci společného cíle - kvalitního vzdělávání. Prokop (2001) vnímá kriticky představu, „...že by vhodnými postupy ve vztahu učitel – žák mohlo dojít k osvojení požadovaných obsahů či žádaného chování...“ (Prokop, 2001, s 54). Argumentuje tím, že pakliže je každý individualitou, a také znalosti, chování a jednání specifické a subjektivní, pak není možné žádanou vědomosti, dovednosti a postoje zprostředkovávat, ale tyto pouze konstituovat vlastní aktivitou. Každý je žákem a učitelem současně. Žák se stává sám sobě učitelem v okamžiku, kdy dojde na sebe-výchovný a sebe-vzdělávací proces vědění, chování, jednání a práci. Učitel má být žákům nápomocen v rozvíjení aktivit v rámci výchovného a vzdělávacího procesu, které mu umožní stát se následně vlastním učitelem.

Role žáka v edukačním procesu je vnímána jako aktivní a centrální. Žák je považován za hlavního aktéra svého učení, což vyžaduje jeho zapojení, motivaci a ochotu k učení se. V moderním vzdělávacím paradigmatu je žákovi přiznávána role spoluvůrce vzdělávacího procesu, kde je očekáváno, že bude aktivně participovat na své vlastní vzdělávací cestě, formulovat otázky, hledat odpovědi a reflektovat získané poznatky. Žák by měl být schopen pracovat samostatně i v týmu, kriticky myslet a aplikovat získané znalosti v praxi. Hovoříme tak o klíčových kompetencích, které představují soubor znalostí, dovedností, postojů a hodnot a jsou nezbytné právě pro osobní rozvoj, sociální začlenění, aktivní občanství a celoživotní učení. Tyto kompetence jsou považovány za základní pro úspěšnou adaptaci jedince ve stále se měnícím a komplexním světě (Průcha, 2009).

Evropský referenční rámec klíčových kompetencí pro celoživotní učení identifikuje osm klíčových kompetencí, které jsou zásadní pro každého jedince v 21. století. Zahrnují komunikaci v mateřském jazyce, komunikaci v cizích jazycích, matematickou gramotnost a základní kompetence v oblasti přírodních věd a technologií, digitální kompetence, učení se učit, sociální a občanské kompetence, iniciativnost a podnikavost, a kulturní povědomí a vyjádření (©EU, 2006). RVP tyto vymezují jako kompetence, kterých by měli dosáhnout všichni žáci v průběhu vzdělávání a to na úrovni, která pro ně bude dosažitelná (Průcha, 2015). Tato skutečnost má důležitý význam pro oblast školství. Rozvoj klíčových kompetencí by měl být integrován do vzdělávacího procesu od nejranějšího věku. Tyto

kompetence připravují žáky na rychle se měnící trh práce, podporují jejich schopnost adaptace na nové situace a umožňují aktivní a zodpovědnou participaci na společenském životě. Efektivní vzdělávací strategie by měly zahrnovat aktivní a zážitkové učení, interdisciplinární přístupy, využití informačních a komunikačních technologií a podporu kritického myšlení. Důraz by měl být kladen také na rozvoj sociálních a emocionálních dovedností, které jsou klíčové pro osobní pohodu a úspěch ve společnosti. Klíčové kompetence jsou základem pro rozvoj flexibilního a adaptabilního jedince schopného čelit výzvám a příležitostem 21. století. Vzdělávací systémy musí být připraveny tyto kompetence podporovat a rozvíjet u všech žáků, aby byli schopni úspěšně se začlenit do společnosti a trhu práce (©EU, 2006).

Jako strategické kroky vedoucí k dosažení výše uváděných cílů uvádí (Reindl, Gniewosz, 2017), že zvýšení motivace žáků je hlavním cílem školního prostředí, jelikož je klíčovým faktorem pro studijní úspěch. Vliv klimatu na motivaci byl pozorován jak ve třídním, tak ve výukovém kontextu. Motivace má vliv na výkonnost studentů, což naznačuje, že aspekty klima ovlivňující motivaci mohou nepřímo ovlivňovat i školní úspěch. Školní prostředí umožňuje žákům získávat zpětnou vazbu o vlastních schopnostech, přičemž zdroji informací jsou jak učitelé, tak spolužáci. Vztah mezi klimatem a sebepojetím byl potvrzen v různých studiích. Klimatické charakteristiky ovlivňují nejen učební a výkonnostní chování, ale také socioemoční vývoj. Školní prostředí slouží jako platforma pro rozvoj politicko-sociálních postojů a tolerance k jiným kulturám, což je podpořeno společnou kulturou hodnot a norem.

Role učitele v edukačním procesu přesahuje tradiční pojetí učitele jako pouhého předávče informací. Učitel je považován za facilitátora, mentora a průvodce, jehož úkolem je podporovat a stimulovat žákovu chuť k učení, rozvíjet jeho schopnosti a kompetence a připravovat ho na život ve společnosti. Učitel by měl vytvářet podnětné vzdělávací prostředí, které respektuje individuální potřeby a rozdíly mezi žáky, a zároveň podporuje kooperaci a vzájemnou podporu. Učitel také hraje klíčovou roli v modelování hodnot, postojů a sociálního chování. Výčet rolí v odborné literatuře je velmi pestrý. Důležitý je však obsah rolí. Často se vzájemně prolínají, překrývají, doplňují a podmiňují. S rolí učitele se pojí i problematika autority. Ta se získává výkonem a jednáním a dosáhne jí jen ten jedinec, který v rámci sociální skupiny oplývá schopností koordinovat a zprostředkovávat, čímž podporuje soudržnost skupiny. Učitel má autoritu institucionální,

je mu tedy přidělena, mnohem důležitější je však autorita legitimního charakteru, tedy získaná jednáním, chováním (Prokop, 2001).

Pedagogické kompetence představují soubor znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které umožňují učitelům vést efektivní vzdělávací proces. Tyto kompetence jsou klíčové pro rozvoj schopností a dovedností žáků a mají přímý vliv na kvalitu vzdělávání. Mezi tyto budeme řadit především kompetence odborné, odborně didaktické a psychologické, metodické a technické, poradní, výchovné a komunikativní, kompetence k posuzování, ale také kompetence administrativního charakteru a kompetence zprostředkovatele (Prokop, 2001). Didaktické kompetence umožňují učitelům efektivně plánovat, realizovat a hodnotit vzdělávací procesy s ohledem na cíle vzdělávání. Jedná se o znalosti s řízením výuky. Týkají se tak schopnosti učitelů rozpoznávat a reagovat na individuální vzdělávací potřeby žáků (Průcha, 2015), vnímat pojetí učiva samotným žákem, jeho potenciality a vztahy mezi žáky i klima třídy (Lazarová, 2008). Komunikativní kompetence jsou nezbytné pro efektivní interakci a komunikaci mezi učiteli, žáky a rodiči (Grecmanová, 2008; Lazarová, 2008) a konečně reflexivní kompetence umožňují učitelům hodnotit a přemýšlet o své výuce s cílem neustálého zlepšování (Šed'ová et al., 2016; Lazarová, 2008).

Rozvoj pedagogických kompetencí je podporován řadou vzdělávacích programů a strategií, které zahrnují kontinuální profesní vzdělávání, mentoring a supervizi, avšak, jak upozorňuje například Štefl (©2020), *„je třeba začít formulováním profesního standardu – kdo je to kvalitní učitel, jakými klíčovými profesními kompetencemi má být vybaven, aby zvládal zvyšující se nároky na učitelskou profesi, jak má vypadat příprava učitelů, co je jejím jádrem, ...“*. *„Metody výuky a učení proto více než na vědeckých poznatcích stojí na osobní zkušenosti, preferencích, tradici, ale současně také na osobnosti učitele či kultuře školy. „*

Vzdělávací proces je dynamickým a komplexním fenoménem, jehož účinnost a kvalita jsou do značné míry determinovány didaktikou, tedy vědou o učení a výuce. Didaktika jako klíčový činitel edukačního procesu poskytuje teoretický základ pro plánování, realizaci a evaluaci výuky, a tím zásadně ovlivňuje pedagogickou praxi. Vzdělávací proces tak představuje cílevědomou interakci mezi učitelem a žákem, jejímž cílem je nejen předání a osvojení znalostí, ale také rozvoj kognitivních, sociálních a emocionálních dovedností. Zásadní roli v tomto procesu hraje schopnost učitele efektivně využívat didaktické principy a přístupy k podpoře učení žáků.

Didaktika se zabývá metodami a principy výuky, strukturováním učebního obsahu, volbou výukových strategií a hodnocením výsledků učení. V pojetí Komenského zahrnovala celou teorii vzdělávání včetně výchovných problémů, konkrétně hovořil o mravní výchově (Průcha et al., 2008). Ve své podstatě se didaktika snaží o optimalizaci vzdělávacího procesu s ohledem na specifické potřeby a předpoklady žáků. V současné době klade důraz na studentem-centrované metody, které podporují aktivní účast žáků na vlastním vzdělávání a rozvoji. Jedním z předních teoretiků, který se zabýval moderními přístupy v didaktice, je David A. Kolb (©1984). Jeho teorie zkušenostního učení zdůrazňuje význam konkrétních zkušeností ve vzdělávacím procesu a poskytuje rámec pro integraci teorie a praxe ve výuce. Moderní didaktika tak reprezentuje multidisciplinární pole, které integruje poznatky z pedagogiky, psychologie, sociologie a dalších oborů, s cílem poskytnout co nejefektivnější přístupy k učení a výuce. Výzkum v oblasti didaktiky neustále pokračuje a přináší nové poznatky, které pomáhají přizpůsobovat vzdělávací proces proměnám ve společnosti a potřebám současných i budoucích generací studentů. Didaktika jako centrální činitel, vedle učitele a žáka, ovlivňuje strukturu a dynamiku edukačního procesu, zdůrazňuje význam teoretického základu pro praktickou výuku a ukazuje na neustálou potřebu jejího vývoje a adaptace v reakci na nové výzvy a poznatky. „*Didaktika se zabývá: 1. tím, co a k jakým účelům se vyučuje; 2. tím, jak se to vyučuje.*“ (Průcha, 2015, s 102).

Ke kvalitě života dětí existuje celá řada přístupů, avšak v kontextu s rozvojem žáků ve výuce nabývá dobře promyšlený didaktický přístup učitele ke každé dílčí otázce edukačního procesu na významu. Lukáčová (2010) upozorňuje na nesnadný úkol, jehož řešení je v rukou učitelů. Je vyžadováno, aby učitel dostál požadavkům RVP, zároveň však, aby žákům otevíral takové cesty k výsledkům výuky, které odpovídají jejich možnostem a jejich kvalitě života. Zároveň upozorňuje na komplikace související se skutečností, že se výuka často odehrává ve složitém výchovném a společenském kontextu, učitel je nucen reagovat na výchovné a vzdělávací preference rodin, ze kterých děti přicházejí, a potýká se s měnícími se cíli výuky dle jejich formulace ze strany společnosti. Důraz je tedy kladen na celostní rozvoj žáků, který povede k postupnému přebírání zodpovědnosti za své učení a seberozvoj ze strany žáka.

Kvalifikované rozhodnutí učitele se liší od toho nekvalifikovaného v tom, že učitel je schopen předvídat možné následky svých rozhodnutí předtím, než se projeví, a bere na sebe odpovídající zodpovědnost za jejich výsledky. Výuka je v zásadě procesem výchovy,

jehož cílem je vytvořit u žáků trvalé základy pro rozvoj jejich osobnosti. Samostatný rozvoj žáků pak může sloužit jako základ pro jejich postupnou a nezbytnou osobní transformaci. Didaktické rozhodování o výuce, které zahrnuje jak vyučovací činnost učitele, tak i nové přístupy k učebním aktivitám žáků, se týká vzájemného působení mezi učitelem a žáky v didaktické interakci a komunikaci. Je žádoucí, aby se žáci postupně zapojovali do výběru učebních cílů, obsahu, metod, forem výuky a jejich prostředků. Měli by být vedeni k sebekontrolě a sebehodnocení výsledků výuky, čímž se celý proces uzavírá. Učitel tímto rozhodováním o celkovém procesu výuky vytváří rovnováhu mezi vyučovacími a učebními aktivitami, přičemž část vyučovacích aktivit učitele je stále více nahrazována učebními aktivitami žáků v rámci všech aspektů výuky. Výukový proces lze chápat jako dynamický lidský vztah mezi učitelem a žákem (Lukáčová, 2010).

V procesu didaktického rozhodování lze rozlišit tři fáze: přípravu na výuku, rozhodování během výuky a reflexi po skončení výuky. V první fázi se učitel zaměřuje na předběžné znalosti žáků, stanovuje cíle výuky a přemýšlí o metodách motivace. Během výuky pak musí být schopen flexibilně reagovat na okamžité potřeby a problémy, které se objevují. Po výuce je důležité, aby učitel hodnotil dosažené výsledky a promýšlel způsoby, jak vylepšit budoucí výukové procesy. Klíčovým aspektem je postupné zapojení žáků do rozhodování o výuce, čímž se podporuje jejich samostatnost a tvořivost. (Lukáčová, 2010). V souvislosti s tímto je pak důležité, aby si byl vyučující vědom skutečnosti, že je třeba poskytnout žákům takovou zpětnou vazbu a to takovým způsobem, aby byla naprosto eliminována reakce „bojuj, uteč nebo zamrzni“, která by na straně příjemce zpětné vazby, tedy žáka, mohla zablokovat proces učení (Nehyba, 2014).

Komplementarita cílů učitele a žáka se v pedagogickém kontextu týká vzájemného doplňování a podpory mezi vzdělávacími cíli stanovenými učitelem nebo vzdělávacím systémem a osobními cíli, potřebami a zájmy žáků. Pojem se tak vztahuje na situace, kdy se cíle učitele a žáka navzájem doplňují a podporují, což vede k efektivnějšímu a produktivnějšímu učebnímu procesu. Pro dosažení komplementarity cílů je klíčová vzájemná komunikace a porozumění mezi učitelem a žákem. Učitel by měl porozumět potřebám žáků a žáci by měli být informováni a souznít s cíli vzdělávacího programu a očekávání učitele. Toto vzájemné porozumění a respektování cílů pomáhá vytvářet pozitivní učební prostředí, motivuje žáky k učení a podporuje jejich osobní růst (©Socioklima, 2023). Mikulková dává komplementaritu cílů do souvislosti s interakčním modelem. Na jedné straně stojí cíle chování žáka a na straně druhé přesvědčení a cíl

učitele. Komplementarita cílů tak může zahrnovat různé aspekty. **Osobní rozvoj žáka**, kdy mohou učitelé pomáhat žákům rozvíjet jejich osobní zájmy a schopnosti, zatímco žáci se snaží dosáhnout svých osobních cílů prostřednictvím vzdělávacího procesu. **Učební úspěchy**, které učitelé stanovují pro své žáky skrze studijní cíle a které by měly být v souladu s osobními studijními cíli žáků, aby bylo dosaženo maximálního školního úspěchu. Díky **sociálnímu a emocionálnímu učení** mohou učitelé podporovat rozvoj sociálních a emocionálních dovedností, které žáci považují za důležité pro svůj osobní rozvoj. V neposlední řadě je to **příprava na budoucnost**, kdy mohou být cíle vzdělávání zaměřeny na přípravu žáků na jejich budoucí kariéru a život, což odpovídá jejich osobním aspiracím a plánům. Klíčem k dosažení komplementarity cílů je otevřený dialog, průběžné hodnocení a přizpůsobení vzdělávacího procesu tak, aby co nejlépe vyhovoval potřebám a cílům obou stran. Učitelé by měli být flexibilní a ochotní přizpůsobit své vyučovací metody a obsah výuky, aby co nejlépe podpořili cíle svých žáků, zatímco žáci by měli být aktivně zapojeni do svého vzdělávání a měli by být motivováni pracovat na dosažení svých cílů (©Socikolima, 2023).

Vycházejíc z odborné literatury můžeme říci, že komplementarita cílů učitele a žáků je základem pro efektivní učení, kde učitelé musí být citliví k individuálním potřebám a zájmům svých žáků a integrovat je do širších vzdělávacích cílů. Čáp a Mareš (2007) zdůrazňují, že je nutno navrhnout je takovým způsobem, aby byl podpořen rozvoj žáka jako celku, zahrnující i jeho osobní cíle a aspirace. Dle Freire (©1970) tato vychází z dialogického vztahu mezi učitelem a žákem, přičemž by mělo být vzdělávání procesem osvobodování, ve kterém jsou jak cíle vzdělávání, tak i žákovi osobní cíle ve vzájemné harmonii. Dewey (©1938) poukazuje na důležitost zkušenosti ve vzdělávání a na to, že komplementarita mezi cíli učitele a žáka může být způsobem, jak zajistit, že vzdělávání je relevantní a smysluplné.

Komplementarita mezi vzdělávacími cíli a individuálními cíli žáků je klíčová pro motivaci, angažovanost a úspěch v učení. Každý z těchto autorů by přistupoval k problematice z jiné teoretické perspektivy, ale všechny by souhlasily s tím, že integrace osobních cílů žáků do širších vzdělávacích cílů je zásadní pro efektivní vzdělávací proces.

4.2 Interakce a její podpora učení

Jak podporující a limitující faktory ovlivňují vzdělávání a sociální rozvoj žáků?

Interakce učitel a žák je definována jako dynamický proces vzájemného ovlivňování mezi učitelem a žákem, který probíhá během vzdělávacího procesu. Tato interakce zahrnuje verbální a neverbální komunikaci, vzájemnou výměnu zpětné vazby, a je základem pro efektivní pedagogickou praxi. Pružnost, empatie a schopnost učitele přizpůsobit výuku potřebám a stylu učení žáka jsou klíčové pro pozitivní výsledky tohoto procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

V průběhu celé řady dílčích školních interakcí se žáci mohou dostávat do zátěžových situací, které prožívají a zvládají různými způsoby. Nejčastěji hodnotí dle výzkumů dva momenty, kterými jsou jednak vlastní zátěž a pak sebe sama. Spadají sem tedy aspekty jako velikost/náročnost zátěže, schopnosti a možnosti zátěžovou situaci zvládnout. V případě, že tato interakce není učitelem dobře zvládnuta, mohou se negativní důsledky objevit v celé řadě oblastí, od učební oblasti žáka, přes negativní změnu jeho sociální role, mezilidské vztahy ve třídě/ve škole, až po potřebu osobnostního rozvoje a životní cíl žáka (Lukáčová, 2010). Konkrétně Mareš (Mareš 2002 in Lukáčová, 2010) pak vyjmenovává tyto zátěžové situace s odkazem na výpovědi žáků, přičemž uvádí například požadavky veřejného vystupování před ostatními, výsměch ze strany učitele či spolužáků, krátký časový limit pro splnění úkolů, nespravedlivé hodnocení ze strany učitele nebo spolužáků, nejasná případně opakovaně se měnící pravidla, šikana. Jako řešení pak nabízí soustředit pozornost na tři základní okruhy problémů vyskytujících se v sociálním kontextu zvládnutí zátěžové situace ze strany žáka. Jsou jimi žákova interpretace kontextu situace a sebe sama, žákovo hodnocení a vnímání sociálního prostředí a žákovo sebepojetí a sebehodnocení.

Pro vzájemnou interakci učitel/žák jsou klíčové určité konkrétní aspekty. Jako **podporující faktory** definujeme prvky, které podporují efektivní interakce a vztahy mezi učiteli a žáky, včetně motivace, empatie a otevřené komunikace a za **limitující faktory** považujeme především bariéry a výzvy, které mohou tyto interakce komplikovat, včetně nedorozumění a rozdílů v očekáváních.

Podporující faktory v interakci učitel a žák jsou tedy ty aspekty edukačního procesu, které pozitivně přispívají k učení a rozvoji žáků. Patří sem například otevřená a podporující komunikace, vzájemná důvěra, motivace ze strany učitele, individualizovaný přístup k učení a poskytování konstruktivní zpětné vazby. Tyto faktory podporují aktivní zapojení žáků do výuky, zvyšují jejich motivaci k učení a napomáhají rozvoji pozitivního sebevědomí (Gavora, 2005).

Výzkumy v oblasti pedagogiky a psychologie vzdělávání identifikují několik klíčových faktorů, které pozitivně ovlivňují tuto interakci, podporují učení a přispívají k rozvoji žáka. Zahrnují emocionální bezpečnost, vzájemný respekt, individualizovaný přístup a zpětnou vazbu. Vytvoření atmosféry **emocionální bezpečnosti** ve třídě je klíčové pro podporu otevřené komunikace a pozitivních vztahů mezi učitelem a žáky. Bezpečné prostředí umožňuje žákům přijímat rizika spojená s učením a podporuje jejich ochotu se zapojovat do vzdělávacího procesu. Dále je to **vzájemný respekt**, kdy respektování jedinečnosti každého žáka a jeho názorů podporuje vytváření pozitivních vztahů a zvyšuje motivaci žáků k učení (Reindl, Gniewosz, 2017). Výzkumy poukazují také na význam péče a vzájemného respektu v edukačním procesu, který přispívá k větší angažovanosti a úspěšnosti studentů. Přizpůsobení výuky **individuálním potřebám** a schopnostem žáků je dalším klíčovým faktorem úspěšné interakce (Noddings, 1984). Tomlinson (2001) zdůrazňuje význam diferencované výuky, která reaguje na rozdílné učební styly, zájmy a schopnosti studentů, což vede k lepšímu pochopení a zapamatování učiva. V neposlední řadě musí být zmíněna efektivní a konstruktivní **zpětná vazba** jako fundament pro učení a rozvoj žáků. Zpětná vazba má význam pro zlepšování učebních procesů a dosahování vzdělávacích cílů (Hattie, Timperley, 2007).

Tyto příklady podporujících faktorů v interakci učitel-žák ukazují na složitost a multidimenzionální povahu vzdělávacího procesu. Efektivní využití těchto faktorů může významně přispět k optimalizaci učebního prostředí, zvýšení motivace a úspěšnosti studentů, a podpořit rozvoj klíčových kompetencí potřebných pro celoživotní učení.

Limitující faktory v interakci učitel a žák jsou jakési bariéry nebo výzvy, které mohou omezovat efektivitu učebního procesu. Zahrnují například negativní komunikaci, nedostatečnou zpětnou vazbu, nízkou úroveň důvěry a porozumění mezi učitelem a žákem, nedostatečnou motivaci ze strany učitele, a rigidní výukové metody. Tyto faktory mohou vést k demotivaci žáků, snížení jejich školního výkonu a negativně ovlivnit jejich celkový postoj k učení (Čáp, Mareš, 2007).

Interakce mezi učitelem a žákem, přestože je základním pilířem úspěšného vzdělávacího procesu, tak může být negativně ovlivněna řadou limitujících faktorů. Tyto faktory mohou snižovat efektivitu výuky, omezovat zapojení žáků a bránit dosažení vzdělávacích cílů. V odborné literatuře bylo identifikováno několik klíčových omezujících faktorů, jejichž povědomí a řízení jsou nezbytné pro optimalizaci edukačního prostředí. **Motivace** je

zásadní pro angažovanost a úspěch studentů v učení. Ryan a Deci (©2000) zdůrazňují, že absence podpory vnitřní motivace může významně omezit učební proces. Nedostatečné zapojení žáků a nezáměr o učivo jsou často výsledkem nedostatečného stimulování vnitřní motivace ze strany učitele. **Hodnocení**, které se příliš zaměřuje na penalizaci chyb místo na podporu učení, může být pro žáky demotivující. Příliš přísné nebo nevhodně zaměřené hodnocení může vést k úzkosti, strachu z neúspěchu a snížení ochoty riskovat v procesu učení. Nedostatky v **komunikaci** mezi učitelem a žákem pak mohou vytvářet vztahové bariéry, které brání efektivnímu učení (©Black, Wiliam, 1998). Tschannen-Moran a Hoy (©2001) zdůrazňují význam důvěry a otevřené komunikace pro vytváření pozitivního vztahu mezi učitelem a žáky, jejíž absence může vést k nedorozuměním a konfliktům. Rozdíly v sociokulturním zázemí učitelů a žáků mohou vést k nepochopení a omezení efektivity výuky. Nedostatečné porozumění a respekt ke kulturní diverzitě ve třídě může omezovat zapojení žáků a bránit rozvoji inkluzivního vzdělávacího prostředí (©Gay, 2000).

Identifikace a řešení těchto faktorů vyžaduje od učitelů nejen hluboké pochopení pedagogiky a psychologie, ale také schopnost reflexe a neustálé přizpůsobování výukových metod. Pozitivní kroky v oblasti motivace, hodnocení, komunikace a respektování sociokulturní diverzity může významně přispět k posílení interakce mezi učitelem a žákem a k celkovému zvýšení kvality vzdělávacího procesu.

Výše uváděné shrneme slovy Petláka (2006). Je důležité, aby učitel uměl operativně reagovat na nastalé situace a dbal na pozitivní metody, za které jsou považovány:

přátelský hlas (žáci snáze přijímají to, co jim učitel říká), učitel nedává pouze příkazy a nařízení (prostřednictvím slova „prosím“ vyjadřuje směřem k žákům, akceptaci, důvěru, partnerský přístup), na nežádoucí projevy a chování je třeba reagovat bezprostředně (předchází se riziku projevů hněvu a podráždění), učitel vymezuje hranice chování žáků, učitel se nespokojí s tím, že požadavky přijímá většina žáků (každý musí být zapojen, individuální přístup je tak žádoucí), plnění požadavků není bráno jako samozřejmé, musí být oceněno.

5 KVALITA ŽIVOTA DĚTÍ V SOUVISLOSTI SE VZDĚLÁVÁNÍM

Téma kvality života dětí a jejího ovlivnění výukou představuje multidisciplinární pole zájmu, kde se prolínají poznatky z pedagogiky, psychologie a sociologie. V následujícím textu jsou prezentovány pohledy různých autorů na to, jak výuka ovlivňuje kvalitu života dítěte.

Čáp, Mareš (2007) poukazují na to, že kvalita života dítěte v edukačním kontextu závisí nejen na obsahu výuky, ale i na vztahu mezi učitelem a žákem. Autoři zdůrazňují, že pozitivní pedagogická komunikace a vzájemný respekt jsou klíčové pro podporu sebeúcty a motivace dětí k učení.

Pojetí školy v souvislosti s kvalitou života je často dáváno do kontextu s faktory, které poškozují žáky a zhoršují kvalitu jejich života nebo naopak s faktory, které žáky rozvíjí a obohacují jim život. Jen sporadicky je však škola označována jako místo, kde je dítě rozvíjeno v osobnost, a to i přes řadu překážek, jakými jsou například nepříznivé rodinné, sociální zázemí nebo zdravotní problém. Všichni, kdo do školy chodí, nejen žáci, učitelé, ale i další personál, tvoří svébytné psychosociální klima. To ovlivňuje jak zdravotní, tak i psychické, sociální a duševní oblasti života aktérů, především žáků (©Mareš, 2006). Helus (2004) se také zaměřuje na vliv školního prostředí na sociální a emocionální rozvoj dětí. Podle něj škola, která podporuje spolupráci, kreativitu a respektuje individuální potřeby žáků, přispívá k vyšší spokojenosti dětí a jejich pocitu bezpečí. Význam zpětné vazby v edukačním procesu zdůrazňuje Gavora (2005). Kvalitní zpětná vazba, která je konstruktivní a zaměřená na rozvoj, motivuje děti k dalšímu učení a pozitivně ovlivňuje jejich akademické výsledky i celkovou kvalitu života. Lazarová (2008) se věnuje významu individuálního přístupu k žákům. Poukazuje na to, že uznání jedinečnosti každého dítěte a přizpůsobení výuky jeho specifickým potřebám a zájmům podporuje nejen akademický úspěch, ale i celkovou pohodu žáků ve školním prostředí. A konečně například Kopřiva (2008) zdůrazňuje význam emocionální podpory ze strany učitelů. Autoři poukazují na to, že učitelé, kteří jsou schopni vyjádřit empatii a porozumění, mohou významně přispět k pozitivnímu vnímání školy dětmi a ke zlepšení jejich sociálních dovedností. Zajímavý sociálně pedagogický pohled nabízí Lorencová (2023), která říká, že je nutné vnímat školu jako „životní prostor“, ve kterém nejde o zájmy dospělých v obsahovém a organizačním smyslu, ale především o životní potřeby dětí a mladých lidí. Pakliže má škola někoho vzdělávat, musí v prvé řadě reflektovat životně důležité problémy dětí.

Ve světle uvedených pohledů je zřejmé, že kvalita života dítěte je ovlivněna širokým spektrem faktorů souvisejících s výukou. Klíčové je vytvoření podpůrného, respektujícího a stimulujícího vzdělávacího prostředí, které bere v úvahu individuální potřeby a zájmy každého žáka.

5.1 Podpora kvality života ve vzdělávacím procesu

Proč je integrace kvality života do školního vzdělávání klíčová pro celostní rozvoj žáků?

Lukáčová (2010) ve své publikaci zdůrazňuje význam pozitivního přístupu k rozvoji žákovského JÁ a důležitost vědomé práce učitelů na podpoře kvalit, které přispívají k harmonickému rozvoji osobnosti. Zvláště je poukázáno na význam sebeuvědomění, sebedůvěry a sociálních dovedností pro celostní rozvoj žáka. Vývoj žákovské identity a sebeuvědomění považuje za klíčový pro jejich osobnostní růst. Aspekty, jako je sebepojetí, sebeúcta, a volní úsilí, jsou základem pro celistvou integraci osobnosti. Učitelé hrají zásadní roli v podpoře těchto kvalit, pozorováním a reagováním na žákovské sebepojetí, sebeocenění a sebeprosazení. Profesionální přístup k těmto aspektům ovlivňuje žákův sebeobraz a může vést k pozitivnímu rozvoji jejich osobnosti. Vzdělávací praxe, která zahrnuje vědomou práci s kvalitami dětského JÁ, podporuje sebedůvěru, tvořivost a sociální kompetence. Naopak, nevhodné pedagogické praktiky mohou vést k deformaci sebeobrazu a snížené sebekontroli. Učitelé by měli vytvářet prostředí, které podporuje volní úsilí a sebereflexi, a pomáhá žákům rozvíjet zdravé sebevědomí a aspirace. Integrace afektivních, kognitivních a volních aspektů žákovského JÁ je zásadní pro harmonický rozvoj osobnosti a identity. Zároveň podtrhuje, že negativní postoje nebo předsudky ze strany učitele mohou vést k narušení sebeobrazu žáka a omezit jeho možnosti pro osobnostní rozvoj. Je tedy zásadní, aby učitelé byli vůči svým vlastním postojům kritičtí a snažili se o objektivitu a spravedlnost ve svém hodnocení. Otevřený dialog a vzájemná důvěra mezi učitelem a žákem jsou klíčem k úspěšnému rozvoji žákovského JÁ.

Vliv třídního klima na self-koncept a sebedůvěru žáků je neopomenutelný. Sociální porovnávání, tj. hodnocení vlastních schopností ve srovnání s ostatními studenty, hraje v tomto procesu klíčovou roli. Ve třídách s vysokou mírou podpory učitele se může zvýšit pocit kompetence a překonávání školních problémů, což pozitivně ovlivňuje self-koncept a sebedůvěru (Reindl, Gniewosz, 2017).

Totéž potvrzuje například Petlák (2006), když uvádí, že je nutné, aby si učitelé uvědomovali, že stejně jako má určitá očekávání učitel od žáků, tak i žáci naopak od učitele očekávají, že se k nim bude chovat přívětivě a ve smyslu výuky odvede dobrou práci. Výsledky výzkumů ukazují jednoznačně, že od toho, jak se žáci ve škole cítí a od jejich emocionálního rozpoložení jsou následně odvislé i jejich učební výsledky.

Žáci jako jednotlivci dosahují různé úrovně psychického vývoje, která se v učebních činnostech ve výuce projevuje, a která je naopak způsobem výuky zpětně pozitivně, či při přetrvávajícím jednostranném důrazu na kognici a osvojování si vědomostí negativně ovlivňována. Konkrétní oblasti, které ve vztahu ke kvalitám života dětí výuka rozvíjí, Lukáčová uvádí následovně: „...1) *zdraví (somatický růst a zrání), 2) psychický (duševní) rozvoj na úrovni rozumové, myšlenkové (kognitivní), citové (emocionální, afektivní) a volní, konativní, 3) sociální rozvoj, 4) seberozej, 5) duchovní rozvoj a v neposlední řadě široká oblast hodnot a cílů školní edukace (jednoty výchovy a vzdělávání), které se mohou nově promítnout do řady kvalit, jak o nich rozhoduje učitel, jestliže sleduje celostní rozvoj žáků*“ (Lukáčová, 2010, s 43-44). Zrání a vzájemné ovlivňování jedince a prostředí jsou dva navzájem úzce spjaté aspekty důležité pro vývoj jedince (Čáp, Mareš, 2007).

5.2 Základní podmínky sociálního začlenění

V kontextu výchovy a vzdělávání hraje sociální začlenění ve školách zásadní roli v rozvoji žáků. Přijetí, zapojení a bezpečí jsou klíčové podmínky, které přispívají k efektivnímu sociálnímu začlenění a podporují optimální vývoj žáků. Tyto podmínky nejenže podporují školní úspěch, ale také sociální a emocionální blaho žáků. Efektivní výchova a vzdělávání, které tyto podmínky podporují, připravuje žáky na roli aktivního a odpovědného účastníka společnosti. Koneckonců každou sociálně pedagogickou instituci je nutné vnímat jako životní prostor, což ve své podstatě znamená, že učitelé musí v rámci interakcí reflektovat skutečnou životní situaci, kterou sdílí a prožívá dítě. Tato reflexe není jen objektivní stránkou skutečnosti, významnou roli zde sehrává i subjektivní interpretace, jejíž součástí je odlišná reakce jedince. O to větší roli zde sehrává vztah, který pramení z důvěry, porozumění a respektu. Každá škola tak má usilovat o propojení péče, výchovy, socializace a učení, tedy umožnit holistický pohled na žáka (Lorencová, 2023). Třídní klima má významný dopad nejen na školní výkon, ale i na socioemocionální vývoj a rozvoj tolerance mezi studenty. Interakce a vztahy mezi studenty a učiteli, pocit přijetí a sociální podpora jsou klíčové aspekty, které ovlivňují celkové vzdělávací prostředí

a zkušenosti studentů. Je důležité, aby se školy a učitelé zaměřovaly na podporu pozitivního třídního klima, což může vést ke zlepšení výsledků a pohody studentů (Reindl, Gniezwoz, 2017).

Přijetí ve školním prostředí se odráží ve vzájemném respektu a ocenění rozdílů mezi žáky. Olweus (©1993) zdůrazňuje, že školní klima založené na vzájemném respektu a přijetí rozdílů je základem pro prevenci šikany a podporu pozitivního sociálního vývoje. Inkluzivní vzdělávací politiky, které podporují rozmanitost a inkluzi, jsou nezbytné pro vytvoření prostředí, kde se všichni žáci cítí přijati. **Zapojení** žáků ve vzdělávacím procesu přesahuje pouhé školní výsledky. Deci a Ryan (©1985) ve své teorii sebedeterminace zdůrazňují, že zapojení, které podporuje autonomii, kompetence a sounáležitost, je klíčové pro motivaci a učení. Aktivní zapojení žáků do školních aktivit, projekty založené na zájmech žáků a možnosti participace na rozhodovacích procesech ve škole podporují jejich sociální začlenění a rozvoj občanských kompetencí. Zejména sociální zapojení, pocit být součástí komunity a vzájemná podpora, je pro třídní klima klíčové. Pokud se žáci necítí akceptovaní a přijatí, je pravděpodobné, že budou prioritou spíše sociální kontakty než akademické cíle (Reindl, Gniezwoz, 2017). **Bezpečné** školní prostředí je základem pro sociální začlenění žáků. Toto bezpečí zahrnuje nejen fyzickou bezpečnost, ale také emocionální a sociální bezpečí. Thapa et al. (©2013) upozorňují, že pozitivní školní klima a pocit bezpečí jsou spojeny s lepšími vzdělávacími výsledky a nižší mírou školní šikany. Vytvoření bezpečného prostředí, kde se žáci cítí chráněni a podporováni, je klíčové pro jejich celkový rozvoj a začlenění do školní komunity. Výzkumy naznačují, že motivace studentů v průběhu školního období postupně klesá, jak ukázaly práce autorů jako (Fredricks, Eccles 2002; Frenzel et al., 2010; Jacobs et al., 2002 in Reindl, Gniezwoz, 2017). Klíčovou otázkou je, jaké prvky v atmosféře výuky mohou tomuto úbytku motivace předcházet. Role vztahových faktorů je možné objasnit právě skrze teorii sebeurčení od Deciho a Ryana (1985 in Reindl, Gniezwoz, 2017), kde pro budování vnitřní motivace k učení - radost z procesu učení - jsou nezbytné tři základní lidské potřeby: autonomie, kompetence a zapojení do sociálního kontextu. Sociální integrace, jakožto klíčový faktor vztahů, může indikovat, proč mají studenti z učení radost, zvláště pokud učitelé projevují zájem o jejich osobní život, což vede k pocitu bezpečí a ocenění. To studentům umožňuje prozkoumávat nové myšlenky a zabývat se učivem. Potvrzení nalezneme v studiích, které zdůrazňují vztah mezi péčí pedagogů a vnitřní motivací studentů (Wentzel, 1998; Woolley et al., 2008 in Reindl, Gniezwoz, 2017).

Výzkumy jednoznačně dokládají, že existuje úzká vazba mezi kognitivními a afektivními aspekty učení. Konkrétně vliv emocí na poznávací procesy žáků, například pozitivní emoce v procesu učení, výrazně posilují nejen chápání situací komplexně, ale i pozornost, paměť a zároveň zvyšují kreativitu, naopak negativní vliv dlouhodobě prožívaných stavů strachu a úzkosti mají negativní dopady na kvalitu učení a rozvoj různých stránek osobnosti. Proto je naprosto zásadní význam bezpečného prostředí s převahou pozitivních emocí (©Spilková, 2013).

Tony Booth a Mel Ainscow jsou spoluautory publikace „Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools“ (©2002), která se zaměřuje na podporu inkluzivního vzdělávání ve školách. Klíčovým cílem Indexu pro inkluzi je podpořit vzdělávací instituce v procesu sebereflexe a kontinuálního zlepšování, aby se staly přístupnějšími a otevřenějšími pro všechny žáky, bez ohledu na jejich individuální potřeby nebo rozdíly. Publikace vychází z několika klíčových principů inkluzivního vzdělávání. Respekt k rozmanitosti: uznávání a oceňování rozmanitosti mezi studenty jako zdroje bohatství a učební příležitosti, nikoli jako problému. Participace: podpora účasti všech studentů v učebním procesu a rozhodovacích procesech školy. Společenství: budování inkluzivního školního společenství, které podporuje pocit sounáležitosti a vzájemné podpory. Z této podstaty čerpá teoretická východiska pro tvorbu diagnostických nástrojů i společnost Socioklima s.r.o. (©2023). Jako nosné podmínky sociálního začlenění vnímá **přijetí/zapojení/bezpečí**. Přijetí je důležité pro vytváření a udržování mezilidských vztahů, zapojení pro aktivní podílení se na dění a bezpečí je příznačné nepřítomností ohrožení. Lorencová pak vnímá školu a inkluzi s odkazem na jiné autory v širokém sociálním smyslu, kdy jde o zapojení a prospívání všech. Důraz klade na žáka „...*jako na někoho, kdo přináší do školního prostředí svoji vlastní jedinečnou perspektivu, která obohacuje vzdělávací zkušenost všech zapojených*“ (Florian, Linklater, 2010 in Lorencová, 2023, s 288). Hovoří odkazujíc na Kyriacou o pěti obecných posláních. Pod **inkluzí** nutno spatřovat začlenění žáků se znevýhodněním do všech procesů, **péče a blaho** stojí za bezpečností a ochranou, tedy fyzickou a psychickou pohodou žáků, **socializace** má vést žáky k porozumění proč a jak se chovat dle daných norem, hodnot a očekávání, **akademická podpora** pak zajišťuje potřebnou podporu pro učení a rozvoj jak sociálních, tak i kognitivních dovedností. **Sociální výchova** zastřešuje všechny pedagogické intervence, které se pojí s každým z uvedených posláních (Kyriacou, 2009 in Lorencová, 2023).

V neposlední řadě je možné zmínit problematiku wellbeing, do které také školní prostředí spadá. Jedná se o stav, ve kterém je jedinci umožněno rozvíjet jak fyzický, tak i emocionální, sociální a duchovní potenciál, žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život. Základem pro wellbeing je podporující a podnětné prostředí. Velmi úzce souvisí s konceptem základních lidských potřeb, přičemž bezpečí/zapojení/přijetí jsou pro onu pyramidu de facto základem (©Felcmanová, 2023).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Na teoretickou část práce navazuje část praktická, zaměřená na specifikaci výzkumného záměru, výzkumných otázek a hypotéz a dále také na definování výzkumného souboru a zvolené výzkumné metody, techniky a způsobu zpracování dat.

V celé práci zahrnuje pojem „žák“ dívky i chlapce a pojem „učitel“ ženy i muže, pokud tyto z nějakého důvodu explicitně nerozlišujeme.

6.1 Výzkumný záměr

Teoretická část pojednává o problematice vlivu školního prostředí na sociální a emocionální aspekty vývoje dětí. Vychází z teoretických přístupů ke vzdělávání, které zdůrazňují význam integrace životních kvalit dětí do vzdělávacích procesů a poukazuje na klíčovou roli především učitelů jako modelů pozitivního sociálního chování. Akcentována je problematika podporujících a limitujících faktorů v interakci učitel – žák, a to z důvodu samotného výzkumného záměru, kterým je objasnění následující otázky: *Jaké chování učitele považují žáci za podpůrné, rizikové, přispívající k nekázní a s jakým chováním učitelů se žáci nejčastěji setkali?*

6.2 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je:

1. Zmapovat názory žáků šestých až devátých tříd vybrané ZŠ a víceletého gymnázia (prima – kvarta) na chování autorit – učitelů.
2. Zjistit, jaké jsou dle mínění učitelů vybrané ZŠ a učitelů víceletého gymnázia názory žáků na chování autorit – učitelů.

Tyto názory na chování autorit – učitelů jsou zkoumány ve čtyřech oblastech: *podpůrné chování, rizikové chování, chování přispívající k nekázní, chování učitelů, s jakým se žáci nejčastěji setkali.*

Dílčím cílem je:

1. Porovnat výstupy z výše uváděných výzkumných cílů v jednotlivých subkategoriích jak u žáků, tak i u učitelů, konkrétně v závislosti na pohlaví, na typu školy a také porovnat výstupy žáků a učitelů v těchto subkategoriích.
2. Na základě teoretické části práce a výzkumných zjištění navázat diskusí a snahou o doporučení směrem ke všem aktérům edukačního procesu s cílem efektivní podpory sociálního a emocionálního učení žáků.

6.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Pro přehlednost členíme výzkumné otázky a podotázky do tří oblastí. První oblast věnuje pozornost otázkám, které jsou popisného charakteru a míří na žáky. Druhá oblast věnuje pozornost otázkám, které jsou popisného charakteru a míří na učitele. Třetí oblast věnuje pozornost statistickým otázkám, které jsou zaměřeny na žáky, učitele a na srovnání výstupů učitelé/žáci.

Popisné výzkumné otázky vztahující se k jednotlivým typům chování učitele z pohledu žáků:

VO1 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ ŽÁCI ZA PODPŮRNÉ?

VO2 JAKÉ JE Z POHLEDU ŽÁKŮ RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ UČITELŮ?

VO3 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE PŘISPÍVÁ Z POHLEDU ŽÁKŮ K NEKÁZNI?

VO4 S JAKÝM CHOVÁNÍM UČITELŮ SE ŽÁCI NEJČASTĚJI SETKALI?

Popisné výzkumné otázky vztahující se k jednotlivým typům chování učitele z pohledu učitelů:

VO5 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ UČITELÉ Z POHLEDU ŽÁKŮ ZA PODPŮRNÉ?

VO6 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELŮ POVAŽUJÍ UČITELÉ Z POHLEDU ŽÁKŮ ZA RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ?

VO7 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ UČITELÉ Z POHLEDU ŽÁKŮ ZA CHOVÁNÍ PŘISPÍVAJÍCÍ K NEKÁZNI?

VO8 S JAKÝM CHOVÁNÍM UČITELŮ SE ŽÁCI Z POHLEDU UČITELŮ NEJČASTĚJI SETKALI?

Statistické výzkumné otázky vztahující se k jednotlivým typům chování učitele:

V rámci statistického testování jsme usilovali o srovnání v následujících oblastech: rozdíly u žáků v závislosti na pohlaví; rozdíly u učitelů v závislosti na pohlaví; rozdíly u žáků v závislosti na typu navštěvované školy; rozdíly u učitelů v závislosti na typu školy, na které vyučují; rozdíly mezi žáky a učiteli na ZŠ; rozdíly mezi žáky a učiteli na G.

Statistické testování bylo možné pouze pro subkategorie, vždy jsme usilovali o porovnání podílu daného výroku pro 2 skupiny respondentů, viz výše.

Slučování dat do vyšších kategorií (např. přátelská autorita) nebylo ze statistického hlediska korektní, protože jeden respondent mohl do vyšší kategorie přispět více než jedním obrázkem (konkrétně jedním až třemi obrázky).¹

VO9 Existují významné rozdíly v **preferencích** žáků v případě *chování učitele, které se jim líbí* v závislosti na pohlaví?

H9 Předpokládáme, že existují významné rozdíly v **preferencích** žáků v případě *chování učitele, které se jim líbí* v závislosti na pohlaví.

VO10 Existují významné rozdíly v **postoji** žáků vůči *chování učitelů, které je jim nepříjemné* v závislosti na pohlaví?

H10 Předpokládáme, že existují významné rozdíly v **postoji** žáků vůči *chování učitelů, které je jim nepříjemné* v závislosti na pohlaví.

VO11 Existují významné rozdíly v **názoru** žáků na *chování učitele, které může přispívat k nekázi žáků* v závislosti na pohlaví?

H11 Předpokládáme, že existují významné rozdíly v **názoru** žáků na *chování učitele, které může přispívat k nekázi žáků* v závislosti na pohlaví.

VO12 Existují významné rozdíly ve **zkušenosti** žáků s *chováním učitelů, se kterým se nejčastěji setkali* v závislosti na pohlaví?

H12 Předpokládáme, že existují významné rozdíly ve **zkušenosti** žáků s *chováním učitelů, se kterým se nejčastěji setkali* v závislosti na pohlaví.

VO13 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na pohlaví v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí*?

H13 Předpokládáme, že u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele, existují významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na pohlaví v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí*.

VO14 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na pohlaví v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné*?

¹ Přehled kategorií a subkategorií viz. tabulka č.4

H14 Předpokládáme, že u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele, existují významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na pohlaví v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné*.

VO15 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na pohlaví v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků*?

H15 Předpokládáme, že u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele, existují významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na pohlaví v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků*.

VO16 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na pohlaví v případě výroku *setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů*?

H16 Předpokládáme, že u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele, existují významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na pohlaví v případě výroku *setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů*.

VO17 Existují významné rozdíly v **preferencích** žáků v případě *chování učitele, které se jim líbí* v závislosti na typu navštěvované školy?

H17 Předpokládáme, že existují významné rozdíly v **preferencích** žáků v případě *chování učitele, které se jim líbí* v závislosti na typu navštěvované školy.

VO18 Existují významné rozdíly v **postoji** žáků vůči *chování učitelů, které je jim nepříjemné* v závislosti na typu navštěvované školy?

H18 Předpokládáme, že existují významné rozdíly v **postoji** žáků vůči *chování učitelů, které je jim nepříjemné* v závislosti na typu navštěvované školy.

VO19 Existují významné rozdíly v **názoru** žáků na *chování učitele, které může přispívat k nekázní žáků* v závislosti na typu navštěvované školy?

H19 Předpokládáme, že existují významné rozdíly v **názoru** žáků na *chování učitele, které může přispívat k nekázní žáků* v závislosti na typu navštěvované školy.

VO20 Existují významné rozdíly ve **zkušenosti** žáků s *chováním učitelů, se kterým se nejčastěji setkali* v závislosti na typu navštěvované školy?

H20 Předpokládáme, že existují významné rozdíly ve **zkušenosti** žáků s *chováním učitelů, se kterým se nejčastěji setkali* v závislosti na typu navštěvované školy.

VO21 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na typu školy, na které vyučují, v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí?*

H21 Předpokládáme, že u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele existují významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na typu školy, na které vyučují, v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí.*

VO22 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na typu školy, na které vyučují, v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné?*

H22 Předpokládáme, že u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele existují významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na typu školy, na které vyučují, v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné.*

VO23 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na typu školy, na které vyučují, v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků?*

H23 Předpokládáme, že u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele existují významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na typu školy, na které vyučují, v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků.*

VO24 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na typu školy, na které vyučují, v případě výroku *setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů?*

H24 Předpokládáme, že u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele existují významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na typu školy, na které vyučují, v případě výroku *setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů.*

VO25 Existují významné rozdíly mezi **preferencemi žáků ZŠ** a **počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí?*

H25 Předpokládáme, že existují významné rozdíly mezi **preferencemi žáků ZŠ** a **počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí.*

VO26 Existují významné rozdíly mezi **postoji žáků ZŠ** a **počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné?*

H26 Předpokládáme, že existují významné rozdíly mezi **postoji žáků ZŠ** a **počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné.*

VO27 Existují významné rozdíly mezi **názory žáků ZŠ** a **počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků?*

H27 Předpokládáme, že existují významné rozdíly mezi **názorem žáků ZŠ** a **počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků.*

VO28 Existují významné rozdíly mezi **zkušeností žáků ZŠ** a **počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *s takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji?*

H28 Předpokládáme, že existují významné rozdíly mezi **zkušeností žáků ZŠ** a **počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *s takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji.*

VO29 Existují významné rozdíly mezi **preferencemi žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí?*

H29 Předpokládáme, že existují významné rozdíly mezi preferencemi žáků G a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí.*

VO30 Existují významné rozdíly mezi **postoji žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné?*

H30 Předpokládáme, že existují významné rozdíly mezi **postoji žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné.*

VO31 Existují významné rozdíly mezi **názorem žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků?*

H31 Předpokládáme, že existují významné rozdíly mezi **názorem žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků.*

VO32 Existují významné rozdíly mezi **zkušeností žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *s takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji?*

H32 Předpokládáme, že existují významné rozdíly mezi zkušeností žáků G a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *s takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji.*

6.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor vnímáme jako handicap této práce. Z důvodu, že se jedná o dostupný výzkumný soubor, postrádá práce reprezentativnost (Skutil et al., 2011).

Z naší strany bylo osloveno celkem dvacet škol, respektive dvaceti ředitelům (sedmi ředitelům gymnázií a čtrnácti ředitelům ZŠ) byl zaslán konkrétně adresovaný email, ve

kterém byl, mimo jiné, představen výzkumný záměr a vyjádřena prosba o participaci na výzkumu. Zároveň je nutné podtrhnout skutečnost, že se nám dostalo i podpory ze strany společnosti Socioklima s.r.o., konkrétně paní Mikulkové, která nás na několik škol, které byly následně osloveny, přímo nasměrovala. Školy byly vybírány/oslovovány na základě kritérií, které jsme si definovali: lokalita Zlínský kraj, škola mající v každém ročníku (šestý až devátý ročník/prima až kvarta) alespoň dvě třídy a konečným kritériem byla otevřenost spolupráci se společností Socioklima s.r.o.

Považujeme za korektní zmínit, že námi následně aplikovaný dotazník je komerčním nástrojem a jeho užití je finančně zatíženo. Zároveň je nezbytné, aby nástroj použil výhradně „socioklima expert“, tedy osoba, která absolvovala školení ze strany společnosti Socioklima s.r.o.

Ze čtrnácti škol se nám dostalo odpovědi, šest ředitelů škol nereagovalo žádným způsobem. V případě odmítnutí spolupráce/podpory byly nejčastěji uváděny důvody, které odkazovaly na jiný podobný program, který škola aplikuje, nevhodné načasování a podobně. Na třech školách došlo na osobní setkání a jednání s řediteli. V konečné fázi se do výzkumu byla ochotna zapojit pouze jedna základní škola, která už měla zkušenost s dotazníky společnosti Socioklima s.r.o. a jedno gymnázium, kde byl po naší vzájemné schůzce ředitel školy ochoten zakoupit licenci, přestože jsme nabídli financování z naší strany, a zapojit se do programu společnosti Socioklima s.r.o.

Zároveň považujeme za důležité zmínit skutečnost, že jsme se na obou školách, které se nakonec do výzkumu zapojily, před konečným ujednáním o spolupráci, ale i v průběhu výzkumu, potýkali s naprosto zásadním problémem, kterým byla neochota učitelů do výzkumu se zapojit. Na obou školách jsme byli nuceni formou emailu a následně i osobně představit celý projekt a explicitně deklarovat, že jsou výstupy respondentů (žáků i učitelů) zcela anonymní.

Problém nutného financování i problém jakési obavy na straně učitelů vnímáme také za jedny z faktorů, které vedly k velmi nízké ochotě škol podílet se na našem výzkumu.

Do výzkumu se zapojily dvě školy. Jedna Základní škola (dále jen ZŠ) a jedno Gymnázium (dále jen G). Školy jsou z odlišných lokalit, nicméně počtem obyvatel stejně jako počtem žáků navštěvujících školu, respektive jednotlivé ročníky a třídy, jsou srovnatelné. Respondenty byli žáci ZŠ (šestý až devátý ročník), žáci gymnázia (nižší stupeň prima až kvarta), učitelé ZŠ a učitelé G. V případě učitelů se jednalo výhradně o učitele vyučující v těchto třídách.

Dotazník, který jsme se pro výzkum rozhodli použít, je určen zejména žákům druhého stupně základních škol a středních škol. Žáci druhého stupně základních škol, stejně jako žáci nižších gymnázií, spadají do věkové kategorie od 11 do 15 let, tedy do období pubescence. Toto období bývá označováno za období emoční lability a do života dospívajícího vnáší nespočet vnitřních podnětů, které ho činí až přecitlivělym na podněty přicházející z vnějšku. U jedince dochází k významnému vývoji vnímání, především vizuálního, jedinec je schopen se lépe a účinněji učit na základě logických souvislostí a jen těžce si osvojuje materiál, který má být výhradně memorován. Témata, o která se jedinec v tomto období zajímá, jsou v úmyslném odporu k doporučené tématice ze strany autority. V případě problému už se jedinec nespokojí jen s jedním řešením, myslí o myšlení a vytváří soudy o soudech. V souvislosti s vývojem sebepojetí, tedy v souvislosti s utvářením vlastní identity, mají jedinci na počátku dospívání velmi nízkou úroveň sebevědomí, avšak tato postupně narůstá, přičemž má jedinec tendenci posuzovat se podle toho, jak na něj reagují druzí a také podle toho, co si sám jedinec myslí, že o něm soudí druzí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Tyto aspekty nás v souvislosti s teoretickou částí této práce vedly k cílenému výběru respondentů, tedy žáků ZŠ (šestý až devátý ročník) a žáků gymnázií (nižší stupeň prima až kvarta).

V rámci výzkumného šetření jsme pracovali v případě **žáků** s těmito proměnnými: pohlaví (dívka, chlapec), druh navštěvované školy (ZŠ, G), navštěvovaný školní ročník (šestý až devátý ročník, prima až kvarta). V případě **učitelů** jsme pracovali s těmito proměnnými: pohlaví (žena/muž), druh školy, ve které působí.

Celkem jsme měli možnost aplikovat dotazník v sedmnácti třídách, devět tříd ZŠ a osm tříd G. Na základní škole bylo šetření v jedné třídě osmého ročníku provedeno neadekvátně z důvodu chyby v administraci žáků. Data nebylo možné selektovat dle pohlaví na dívky a chlapce, proto byla následně z výzkumu vyřazena.

Celkem se do výzkumu zapojilo 328 žáků, z toho 56,1% dívek (n=184) a 43,9% chlapců (n=144). Z pedagogického sboru to bylo 70 učitelů, 60% žen (n=42) a 40 % mužů (n=28). Konkrétně se jednalo o 47,87% žáků ZŠ (n=157) a o 52,13% žáků G (n=171). Z řad pedagogů participujících na výzkumu bylo zapojeno 28,57% učitelů ZŠ (n=20) a 71,43% učitelů G (n=50).

ZAPOJENÍ DO VÝZKUMU:	n/ZŠ	%	n/G	%	n/ZŠ + n/G	%
POČET TŘÍD	8	50,00%	8	50,00%	16	100%

ŽÁCI	157	47,87%	171	52,13%	328	100%
z toho dívky	82	44,57%	102	55,43%	184	56,10%
z toho chlapci	75	52,08%	69	47,92%	144	43,90%
UČITELÉ	20	28,57%	50	71,43%	70	100%
z toho ženy	12	28,57%	30	71,43%	42	60,00%
z toho muži	8	28,57%	20	71,43%	28	40,00%

Tabulka 1: Přehled respondentů zapojených do výzkumu (vlastní výzkum, 2023/2024)

Pro úplnost uvádíme i počty žáků, kteří navštěvují jednotlivé ročníky/třídy a počty žáků, kteří se v těchto ročnících/třídách do výzkumu zapojili.

G	celkem počet žáků ve třídě n	zapojeno do výzkumu n
PRIMA OA	28	14
PRIMA OB	30	25
SEKUNDA OA	28	21
SEKUNDA OB	29	23
TERCIE OA	29	26
TERCIE OB	28	22
KVARTA OA	30	19
KVARTA OB	29	21
CELKEM	231	171

Tabulka 2: Přehled žáků v jednotlivých třídách zapojených do výzkumu – gymnázium (vlastní výzkum, 2023/2024)

ZŠ	celkem počet žáků ve třídě n	zapojeno do výzkumu n
6A	27	26
6B	23	21
7A	27	22
7B	27	21

8A	18	17
8B	20	17
9A	20	16
9B	21	17
CELKEM	183	157

Tabulka 3: Přehled žáků v jednotlivých třídách zapojených do výzkumu - základní škola (vlastní výzkum, 2023/2024)

6.5 Pojetí výzkumu a výzkumná technika

Předkládaná práce zdůrazňuje význam integrace životních kvalit dětí do vzdělávacích procesů a poukazuje na klíčovou roli především učitelů jako modelů pozitivního sociálního chování. Z toho důvodu jsme se rozhodli zvolit jako výzkumný nástroj jeden z dotazníků společnosti Socioklima s.r.o., konkrétně dotazník NÁZOROVÝ PROFIL TŘÍDY NPT-U.

Jedná se o zcela neadresný typ dotazníku, (každý respondent má vygenerováno unikátní uživatelské jméno a přístupové heslo), který je určen zejména pro žáky na 2. stupni, či středních školách. Jeho cílem je zmapovat „...*chování autorit/učitelů, základní orientaci v přijímaných a odmítaných sociálních rolích a projevech chování učitelů; včasné signály o potencionálně ohrožujících a ohrožených dospělých; pravděpodobný vývoj skupinových norem třídy vůči autoritám; východisko pro cílený preventivní plán pro skupinu.*“ (Socioklima, 2023). Dotazník není možné vztahovat ke konkrétním osobám, ale výhradně k typům chování.

Výhodu tohoto dotazníku lze spatřovat v celé řadě oblastí od jednoduché administrace, přes online přístup, zjištění nosných informací zábavnou a výstižnou formou, nenáročnost na čas až po okamžité výstupy sběru dat/výzkumného šetření. Jedná se o standardizovaný dotazník, není tedy nutné ověřovat jeho obsahovou platnost (validitu) ani spolehlivost (reliabilitu) (Chráska, 2016).

Dotazník „PRVNÍ KROK – učitelé“ mapuje postoje žáků k chování autorit – učitelů, a to tak, že se žáci vyjadřují prostřednictvím volby obrázku/obrázků ke čtyřem výroky:

1. Takové chování učitele se mi líbí. (sociálně podpůrné chování učitele)
2. Takové chování učitelů je mi nepříjemné. (rizikové chování učitele)
3. Takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků. (chování učitele přispívající k nekázní žáků)

4. Setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů. (mapování zkušenosti žáků s chováním učitelů.

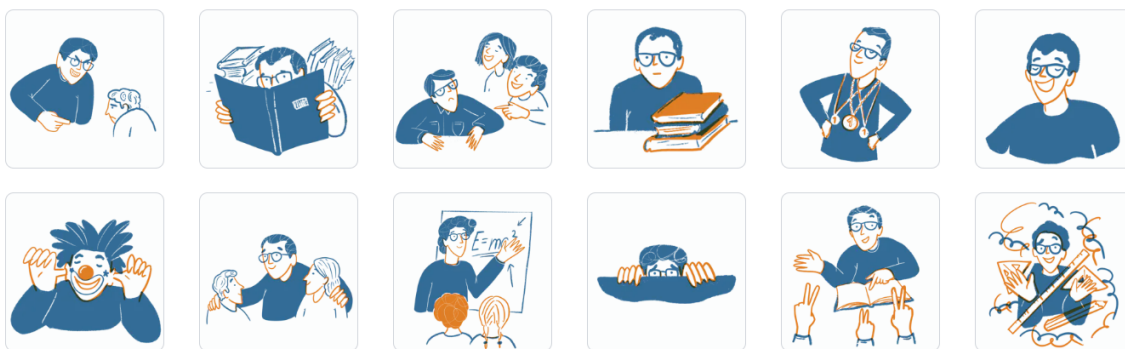
Při zadání nutno případně upřesnit, zda se výrok vztahuje na celou školní docházku nebo na období docházky na konkrétní škole.) **V našem případě dostali všichni respondenti pokyn vztahovat své odpovědi VÝHRADNĚ na školní prostředí, které aktuálně navštěvují.**

První krok - učitelé i

Část 1/1

Otázka 1/4: **Takové chování učitelů se mi líbí:**

i Odpověz na otázku kliknutím na vybrané 1-3 odpovídající obrázky, případně doplň slovním komentářem. Opětovným kliknutím na obrázek volbu zrušíš.



Obrázek 1: Ukázka dotazníku společnosti Socioklima s.r.o. „První krok – učitelé“ (Socioklima s.r.o., 2023)

Ke každému výroku mají respondenti/žáci možnost vybrat jeden až tři obrázky. Každý obrázek reprezentuje jeden typ chování autority. Je možné připojit i slovní komentář. Pro vyhodnocení je těchto 24 obrázků (subkategorií UA.1 – UF.4) zařazeno do celkem šesti kategorií (UA – UF) chování autorit, a to pro každý jeden ze čtyř výroků.

Kategorie / subkategorie
UA: PŘÁTELSKÁ AUTORITA
UA.1 Umí žáky motivovat.
UA.2 Starostlivě pečuje o žáky
UA.3 Chová se k žákům přátelsky.
UA.4 Ochotně žákům pomáhá.
UB: SLABÁ AUTORITA
UB.1 Žáci si na něj dovolují.
UB.2 Je nesmělý a ostýchavý.

UB.3 Je často vystrašený.
UB.4 Dělá legraci za každou cenu.
UC: FALEŠNÁ AUTORITA
UC.1 Chová se zvláště.
UC.2 Často se vychloubá.
UC.3 Vysmívá se druhým.
UC.4 Je roztržitý a chaotický.
UD: ODBORNÁ AUTORITA
UD.1 Je přísný a nezáživný.
UD.2 Svému oboru rozumí a umí naučit.
UD.3 Žáci se na něj obrací o radu.
UD.4 Zajímá se o svůj obor, ne o žáky.
UE: OHROŽUJÍCÍ AUTORITA
UE.1 Žáky fyzicky trestá.
UE.2 Neustále žáky mezi sebou srovnává.
UE.3 Často a hodně křičí.
UE.4 Často žáky kritizuje.
UF: NEZÁMĚRNÁ AUTORITA
UF.1 Pro mnoho žáků je idolem.
UF.2 Vede žáky ke spolupráci.
UF.3 Je klidný a pohodový.
UF.4 Je hodně aktivní.

Tabulka 4: Přehled kategorií a subkategorií (Socioklima s.r.o., 2023)

Výstupem dotazníku je zpráva **NÁZOROVÝ PROFIL TŘÍDY UČITELÉ**, která rámcově zobrazuje subjektivní názory žáků dané třídy v oblasti chování autorit - učitelů. Zaznamenává názory jednotlivců, které se pak mohou projevit v normách třídy a zejména v jejich postojích vůči autoritám (©Socioklima, 2023).

Zároveň je třeba zmínit, že společnost Socioklima s.r.o. dbá na legislativu v oblasti GDPR. S ohledem na skutečnost, že je dotazník zcela anonymní, nebylo v našem případě třeba informovaného souhlasu zákonných zástupců žáků. Dalším neopomenutelným faktem je, že jsme se pro práci s dotazníkem museli stát „experty socioklima“, čímž jsme se zavázali

dodržovat etický kodex společnosti a dbát pravidel pro práci s programem SOCIOKLIMA, která zahrnují například:

„Každý uživatel dbá pravidel bezpečného zacházení s přístupovými údaji, nesděljuje je třetím osobám a předchází jejich zneužití.

Každý uživatel dbá při vyplňování dotazníků na pravdivost vlastních sdělení. V zájmu objektivitě doporučujeme zajistit ve třídě v průběhu testování dozor nebo umožnit individuální přístup.

Zprávy o mapování jsou označovány jako “důvěrné”.

Za oprávněnost a obsah předávaných informací je odpovědná osoba, která v daném rozsahu přejímá výsledky šetření (žák, pedagog, expert, ředitel školy)” (©Socioklima, 2023).

Dotazník byl všem respondentům z řad žáků předložen a žáky zpracován v měsících listopad a prosinec 2023. Výzkumu jsme byli osobně přítomni a žákům jsme v úvodu představili problematiku i postup zpracování dotazníku. Dle metodiky společnosti Socioklima s.r.o. je doporučováno, přestože jsou obrázky opatřeny i popisem, žákům představit a vysvětlit, co si pod jednotlivými typy chování mají představit a jak se toto chování projevuje. Zároveň je důležitá motivace žáků k tomu, aby odpovídali pravdivě. Zdůrazněn tak byl smysl celého dotazníkového šetření s důrazem na informaci, že podklad bude sloužit pro porozumění situaci ve třídě, žákům i potřebám třídy a jednotlivců.

„Vstupní motivační instrukce při zadání i dotazníku (po přihlášení pod svým přístupovým jménem a heslem): Ve škole se setkáváte s různými typy učitelů. Tak jako vy i učitelé mají svá specifika a projevy chování. Tímto dotazníkem mapujeme vaše názory na to, co je v chování a přístupu učitelů pro vás příjemné, co spíše ne a také jaká je vaše dosavadní zkušenost – s jakými projevy chování u učitelů jste se doposud setkali. Možná si vybavíte někoho konkrétního, ale cílem je vystihnout prostřednictvím obrázku charakteristické projevy chování, protože tento dotazník není zaměřený na hodnocení konkrétních osob, ale obecně na chování učitelů. Pozorně si prohlédněte obrázky, přečtěte si, co jednotlivé obrázky vyjadřují. Vaše volby jsou anonymní. Snažte se být pravdiví.“ (©Socioklima, 2023).

Po celou dobu se žáci mohli kdykoliv v případě potřeby dotázat. Objevily se jen tři otázky, které byly technického rázu a s dotazníkem samotným nesouvisely. Respondenti z řad učitelů zpracovávali dotazník samostatně a v delším časovém úseku. Poslední dotazník byl

vyplněn v lednu 2024. Učitelé museli být k vyplnění dotazníku opakovaně vyzváni ze strany ředitele v případě gymnázia a ze strany sociální pedagožky v případě základní školy.

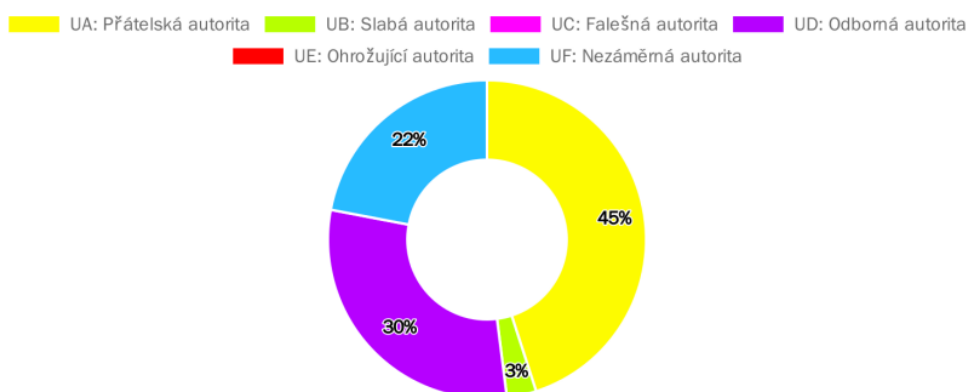
6.6 Způsob zpracování dat

Výpočty byly provedeny a výstupy vytvořeny pomocí programu MS Excel. Data byla zpracována metodou popisné statistiky a metodou testování statistických hypotéz. Analýzy jsme podpořili tabulkami. Získaná data za každou třídu včetně třídy pedagogů byla systémem vygenerována v podobě pdf souboru (obrázek 2, obrázek 3). Tato data musela být ručně přepsána do souboru excel (obrázek 4, obrázek 5).

Graf č. 1.1: Takové chování učitele se mi líbí (je mi příjemné)

Uvedené výsledky oblíbeného, přijatelného chování z pohledu žáků jsou graficky vyjádřeny v následujícím kruhovém grafu.

Objevují-li se v této oblasti volby z kategorie UB a UE, pak je vhodné vyvolat diskusi s žáky, co z voleb v těchto kategoriích je pro ně přitažlivé. Může jít pouze o recesi nebo i testování převahy.



Obrázek 2: Ukázka výstupu z dotazníku společnosti Socioklima s.r.o. v podobě grafu (Socioklima s.r.o., 2023)



Tab. č. 1.1: Takové chování učitele se mi líbí (je mi příjemné)

Kategorie / subkategorie	Počet voleb				
UA: PŘÁTELSKÁ AUTORITA	45 %	34	13	21	0
UA.1 Umí žáky motivovat.	32 %	11	4	7	0
UA.2 Starostlivě pečuje o žáky	9 %	3	2	1	0
UA.3 Chová se k žákům přátelsky.	24 %	8	2	6	0
UA.4 Ochotně žákům pomáhá.	35 %	12	5	7	0
UB: SLABÁ AUTORITA	3 %	2	2	0	0
UB.1 Žáci si na něj dovolují.	0 %	0	0	0	0
UB.2 Je nesmělý a ostýchavý.	0 %	0	0	0	0
UB.3 Je často vystrašený.	0 %	0	0	0	0

Obrázek 3: Ukázka výstupu z dotazníku společnosti Socioklima s.r.o. v číselné podobě (Socioklima s.r.o., 2023)

	PRIMA OA 28/14				PRIMA OB 30/25			
Takové chování učitele se mi líbí (je mi příjemné)								
Kategorie / subkategorie	Počet voleb		CHLAPCI	DÍVKY			CHLAPCI	DÍVKY
UA: PŘÁTELSKÁ AUTORITA	48%	19	11	8			13	17
UA.1 Umí žáky motivovat.	16%	3	2	1			3	8
UA.2 Starostlivě pečuje o žáky	26%	5	2	3			2	2
UA.3 Chová se k žákům přátelsky.	32%	6	3	3			5	3
UA.4 Ochotně žákům pomáhá.	26%	5	4	1			3	4
UB: SLABÁ AUTORITA	8%	3	2	1			4	0
UB.1 Žáci si na něj dovolují.	0%	0	0	0			0	0
UB.2 Je nespokojený a ostýchavý.	0%	0	0	0			0	0
UB.3 Je často vystrašený.	0%	0	0	0			1	0
UB.4 Dělá legraci za každou cenu.	100%	3	2	1			3	0
UC: FALEŠNÁ AUTORITA	0%	0	0	0			0	0
UC.1 Chová se zvláštně.	0%	0	0	0			0	0
UC.2 Často se vychloubá.	0%	0	0	0			0	0
UC.3 Vysmívá se druhým.	0%	0	0	0			0	0
UC.4 Je roztržitý a chaotický.	0%	0	0	0			0	0
UD: ODBORNÁ AUTORITA	23%	9	5	4			12	12
UD.1 Je přísný a nezáživný.	0%	0	0	0			0	0
UD.2 Svému oboru rozumí a umí naučit.	78%	7	4	3			8	8
UD.3 Žáci se na něj obrací o radu.	11%	1	1	0			4	4
UD.4 Zajímá se o svůj obor, ne o žáky.	11%	1	0	1			0	0
UE: OHROŽUJÍCÍ AUTORITA	0%	0	0	0			0	0
UE.1 Žáky fyzicky trestá.	0%	0	0	0			0	0
UE.2 Neustále žáky mezi sebou srovnává.	0%	0	0	0			0	0
UE.3 Často a hodně křičí.	0%	0	0	0			0	0
UE.4 Často žáky kritizuje.	0%	0	0	0			0	0
UF: NEZÁMĚRNÁ AUTORITA	23%	9	3	6			9	7

Obrázek 4: Ukázka přepisu pdf výstupů z dotazníku do excel souboru (vlastní výzkum, 2023/2024)

id	chování	ZŠ chlapci	ZŠ dívky	ZŠ žáci	ZŠ učitelé	ZŠ učitelky	ZŠ pedagogo	Gym chlap	Gym dívky	Gym žáci
1	Líbí UA.1	28	34	62	4	7	11	29	56	85
2	UA.2	13	11	24	2	1	3	11	12	23
3	UA.3	25	30	55	4	4	8	26	43	69
4	UA.4	19	32	51	0	0	0	19	24	43
5	UB.1	0	0	0	0	0	0	0	2	2
6	UB.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	UB.3	0	0	0	0	0	0	1	0	1
8	UB.4	16	12	28	0	0	0	12	5	17
9	UC.1	0	1	1	0	1	1	0	0	0
10	UC.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	UC.3	0	1	1	0	0	0	1	1	2
12	UC.4	0	0	0	0	1	1	0	3	3
13	UD.1	1	0	1	0	0	0	0	2	2
14	UD.2	44	44	88	4	7	11	40	73	113

Obrázek 5: Ukázka převedení dat do excel souboru z důvodu statistického zpracování (vlastní výzkum, 2023/2024)

Popisné výzkumné otázky byly vyhodnoceny pomocí vyjádření absolutní a relativní četnosti a podpořeny zanesením dat do tabulky.²

Statistické testování bylo provedeno pomocí testu dobré shody chí-kvadrát a týká se výhradně subkategorií. Vždy byl porovnáván podíl daného výroku pro 2 skupiny respondentů. Slučování do kategorií (např. přátelská autorita) nebylo ze statistického hlediska korektní, protože jeden respondent mohl do vyšší kategorie přispět více než jedním obrázkem (konkrétně jedním až třemi obrázky).

Vždy byla formulována nulová hypotéza (H_0) předpokládající, že mezi proměnnými **NENÍ** vztah (v našem případě rozdíl) a alternativní hypotéza (H_A) vyjadřující předpoklad, že vztah (v našem případě rozdíl) mezi proměnnými **EXISTUJE** (Chráska, 2016). O přijetí či zamítnutí nulové hypotézy (H_0) bylo rozhodováno na základě testování nulové hypotézy (H_0), kdy byla zvolena hladina významnosti $p=0,05$ (5%).

Výstupy statistického testování jsou vždy zaneseny do tabulky a obsahují informaci o celkovém počtu respondentů obou srovnávaných skupin, dále absolutní a relativní četnost zastoupení jednotlivých obrázků/voleb a p-hodnotu chí-kvadrát testu. V případě p-hodnoty nižší než 0,05 je rozdíl statisticky významný. V případě, že p-hodnota není uvedena, je to proto, že četnosti byly příliš nízké na to, aby bylo smysluplné test provést. Kompletní data pro statistické výzkumné otázky jsou v příloze III. této práce.

Mimo absolutní a relativní četnosti jsme usilovali o srovnání:

1. rozdílů u žáků v závislosti na pohlaví
2. rozdílů u učitelů v závislosti na pohlaví
3. rozdílů u žáků v závislosti na typu navštěvované školy
4. rozdílů u učitelů v závislosti na typu školy, na které vyučují
5. rozdílů mezi žáky a učiteli na ZŠ
6. rozdílů mezi žáky a učiteli na G

2

% **kategorie** UA až UF = procentní zastoupení počtu voleb pro danou kategorii z celkového počtu voleb ve všech kategoriích ($n=\max 984$);

% **subkategorie** UA.1 až UF.4 = procentní vyjádření kolik respondentů z celkového počtu respondentů ($n=328$) volilo tuto subkategorii

Kompletní data pro popisné výzkumné otázky jsou obsažena v příloze I. této práce.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Na následujících stránkách budeme věnovat pozornost výsledkům výzkumu. Pro přehlednost vždy uvádíme znění výzkumné otázky a v případě statistických výzkumných otázek i znění nulové a alternativní hypotézy. Výstupy analýz jsou podpořeny tabulkami.

Popisné výzkumné otázky vztahující se k jednotlivým typům chování učitele z pohledu žáků:

VO1 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ ŽÁCI ZA PODPŮRNÉ?

Bylo zjištěno, že žáci považují za podpůrné takové chování učitele, které spadá do kategorie **přátelské autority**.

Takové chování učitele se mi líbí				
Počet respondentů ZŠ+G žáci	n	328	144	184
Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	chlapci	dívky
UA: PŘÁTELSKÁ AUTORITA	42%	412	170	242
UA.1 Umí žáky motivovat.	45%	147	57	90
UA.2 Starostlivě pečuje o žáky	14%	47	24	23
UA.3 Chová se k žákům přátelsky.	38%	124	51	73
UA.4 Ochoťně žákům pomáhá.	29%	94	38	56

Tabulka 5: Výsledky k VO1 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ ŽÁCI ZA PODPŮRNÉ? (vlastní výzkum, 2023/2024)

V oblasti „**takové chování učitele se mi líbí**“, udělili žáci (n=328) nejvíce voleb kategorii „**přátelská autorita**“ (UA) 42% (n=412) z celkového počtu voleb (n=max 984). Subkategorii UA.1 „**umí žáky motivovat**“ volilo celkem 45% (n=147) respondentů z řad žáků (n=328), subkategorii UA.3 „**chová se k žákům přátelsky**“ volilo celkem 38% (n=124) respondentů z řad žáků (n=328), subkategorii UA.4 „**ochoťně žákům pomáhá**“ volilo celkem 29% (n=94) respondentů z řad žáků (n=328) a subkategorii UA.2 „**starostlivě pečuje o žáky**“ volilo celkem 14% (n=47) respondentů z řad žáků (n=328).

VO2 JAKÉ JE Z POHLEDU ŽÁKŮ RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ UČITELŮ?

Bylo zjištěno, že žáci považují za rizikové takové chování učitele, které spadá do kategorie **ohrožující autority**.

Takové chování učitelů je mi nepříjemné				
Počet respondentů ZŠ+G žáci	n	328	144	184

Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	chlapci	dívky
UE: OHROŽUJÍCÍ AUTORITA	59%	568	227	341
UE.1 Žáci fyzicky trestá.	32%	106	45	61
UE.2 Neustále žáky mezi sebou srovnává.	37%	121	41	80
UE.3 Často a hodně křičí.	54%	178	75	103
UE.4 Často žáky kritizuje.	50%	163	66	97

Tabulka 6: Výsledky k VO2 JAKÉ JE Z POHLEDU ŽÁKŮ RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ UČITELŮ? (vlastní výzkum, 2023/2024)

V oblasti „**takové chování učitelů je mi nepříjemné**“, udělili žáci (n=328) nejvíce voleb kategorii „**ohrožující autorita**“ (UE) 59% (n=568) z celkového počtu voleb (n=max 984). Subkategorii UE.3 „**často a hodně křičí**“ volilo celkem 54% (n=178) respondentů z řad žáků (n=328), subkategorii UE.4 „**často žáky kritizuje**“ volilo celkem 50% (n=163) respondentů z řad žáků (n=328), subkategorii UE.2 „**neustále žáky mezi sebou srovnává**“ volilo celkem 37% (n=121) respondentů z řad žáků (n=328) a subkategorii UE.1 „**žáky fyzicky trestá**“ volilo celkem 32% (n=106) respondentů z řad žáků (n=328).

VO3 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE MŮŽE PŘÍSPÍVAT Z POHLEDU ŽÁKŮ K NEKÁZNI?

Bylo zjištěno, že žáci považují za chování učitele přispívající k nekázní takové chování učitele, které spadá do kategorie **slabé autority**.

Takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků				
Počet respondentů ZŠ+G žáci	n	328	144	184
Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	chlapci	dívky
UB: SLABÁ AUTORITA	31%	290	122	168
UB.1 Žáci si na něj dovolují.	32%	106	46	60
UB.2 Je nesmělý a ostýchavý.	20%	66	27	39
UB.3 Je často vystrašený.	21%	70	28	42
UB.4 Dělá legraci za každou cenu.	15%	48	21	27

Tabulka 7: Výsledky k VO3 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE MŮŽE PŘÍSPÍVAT Z POHLEDU ŽÁKŮ K NEKÁZNI? (vlastní výzkum, 2023/2024)

V oblasti „**takové chování učitele může přispívat k nekázní**“, udělili žáci (n=328) nejvíce voleb kategorii „**slabá autorita**“ (UB) 31% (n=290) z celkového počtu voleb (n=max 984). Subkategorii UB.1 „**žáci si na něj dovolují**“ volilo celkem 32% (n=106)

respondentů z řad žáků (n=328), subkategorii UB.3 „je často vystrašený“ volilo celkem 21% (n=70) respondentů z řad žáků (n=328), subkategorii UB.2 „je nesmělý a ostýchavý“ volilo celkem 20% (n=66) respondentů z řad žáků (n=328) a subkategorii UB.4 „dělá legraci za každou cenu“ volilo celkem 15% (n=48) respondentů z řad žáků (n=328).

VO4 S JAKÝM CHOVÁNÍM UČITELŮ SE ŽÁCI NEJČASTĚJI SETKALI?

Bylo zjištěno, že se žáci nejčastěji setkali s takovým chováním učitele, které spadá do kategorie **odborné autority**.

Setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů (na škole, kterou právě navštěvuji)				
Počet respondentů ZŠ+G žáci	n	328	144	184
Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	chlapci	dívky
UD: ODBORNÁ AUTORITA	28%	264	115	149
UD.1 Je přísný a nezáživný.	24%	79	32	47
UD.2 Svému oboru rozumí a umí naučit.	34%	113	51	62
UD.3 Žáci se na něj obrací o radu.	12%	38	16	22
UD.4 Zajímá se o svůj obor, ne o žáky.	10%	34	16	18

Tabulka 8: Výsledky k VO4 S JAKÝM CHOVÁNÍM UČITELŮ SE ŽÁCI NEJČASTĚJI SETKALI? (vlastní výzkum, 2023/2024)

V oblasti „s takovým chováním učitele jsem se nejčastěji setkal/a (na škole, kterou právě navštěvuji)“, udělili žáci (n=328) nejvíce voleb kategorii „odborná autorita“ (UD) 28% (n=264) z celkového počtu voleb (n=max 984). Subkategorii UD.2 „svému oboru rozumí a umí naučit“ volilo celkem 34% (n=113) respondentů z řad žáků, (n=328), subkategorii UD.1 „je přísný a nezáživný“ volilo celkem 24% (n=79) respondentů z řad žáků (n=328), subkategorii UD.3 „žáci se na něj obrací o radu“ volilo celkem 12% všech respondentů z řad žáků (n=38) a subkategorii UD.4 „zajímá se o svůj obor, ne o žáky“ volilo celkem 10% (n=38) respondentů z řad žáků (n=328).

Popisné výzkumné otázky vztahující se k jednotlivým typům chování učitele z pohledu učitelů:

VO5 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ UČITELÉ Z POHLEDU ŽÁKŮ ZA PODPŮRNÉ?

Bylo zjištěno, že učitelé považují z pohledu žáků za podpůrné takové chování učitele, které spadá do kategorie **přátelské autority**.

Takové chování učitele se mi líbí				
Počet respondentů ZŠ+G učitelé	n	70	28	42
Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	muži	ženy
UA: PŘÁTELSKÁ AUTORITA	38%	78	30	48
UA.1 Umí žáky motivovat.	54%	38	14	24
UA.2 Starostlivě pečuje o žáky	11%	8	4	4
UA.3 Chová se k žákům přátelsky.	31%	22	9	13
UA.4 Ochotně žákům pomáhá.	14%	10	3	7

Tabulka 9: Výsledky k VO5 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ UČITELÉ Z POHLEDU ŽÁKŮ ZA PODPŮRNÉ? (vlastní výzkum, 2023/2024)

V oblasti „**takové chování učitele se mi líbí**“ udělili učitelé (n=70) „z pohledu žáků“ nejvíce voleb kategorii „**přátelská autorita**“ (UA) 38% (n=78) z celkového počtu voleb (n=max210). Subkategorii UA.1 „**umí žáky motivovat**“ volilo celkem 54% (n=38) respondentů z řad učitelů (n=70), subkategorii UA.3 „**chová se k žákům přátelsky**“ volilo celkem 31% (n=22) respondentů z řad učitelů (n=70), subkategorii UA.4 „**ochotně žákům pomáhá**“ volilo celkem 14% (n=10) respondentů z řad učitelů (n=70) a subkategorii UA.2 „**starostlivě pečuje o žáky**“ volilo celkem 11% (n=8) respondentů z řad učitelů (n=70).

VO6 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELŮ POVAŽUJÍ UČITELÉ Z POHLEDU ŽÁKŮ ZA RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ?

Bylo zjištěno, že učitelé považují z pohledu žáků za rizikové takové chování učitelů, které spadá do kategorie **ohrožující autority**.

Takové chování učitelů je mi nepřijemné				
Počet respondentů ZŠ+G učitelé	n	70	28	42
Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	muži	ženy
UE: OHROŽUJÍCÍ AUTORITA	52%	109	40	69
UE.1 Žáky fyzicky trestá.	34%	24	9	15
UE.2 Neustále žáky mezi sebou srovnává.	10%	7	0	7
UE.3 Často a hodně křičí.	69%	48	18	30
UE.4 Často žáky kritizuje.	43%	30	13	17

Tabulka 10: Výsledky k VO6 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ UČITELÉ Z POHLEDU ŽÁKŮ ZA RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ? (vlastní výzkum, 2023/2024)

V oblasti „**takové chování učitele je mi nepříjemné**“ udělili učitelé (n=70) „z pohledu žáků“ nejvíce voleb kategorii „**ohrožující autorita**“ (UE) 52% (n=109) z celkového počtu voleb (n=max 210). Subkategorii UE.3 „**často a hodně křičí**“ volilo celkem 69% (n=48) respondentů z řad učitelů, (n=70), subkategorii UE.4 „**často žáky kritizuje**“ volilo celkem 43% (n=30) respondentů z řad učitelů (n=70), subkategorii UE.1 „**žáky fyzicky trestá**“ volilo celkem 34% (n=24) respondentů z řad učitelů (n=70) a subkategorii UE.2 „**neustále žáky mezi sebou srovnává**“ volilo celkem 10% (n=7) respondentů z řad učitelů (n=70).

VO7 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ UČITELÉ Z POHLEDU ŽÁKŮ ZA CHOVÁNÍ PŘISPÍVAJÍCÍ K NEKÁZNI?

Bylo zjištěno, že učitelé považují z pohledu žáků za chování učitele přispívající k nekázni takové chování, které spadá do kategorie **ohrožující autority**.

Takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků				
Počet respondentů ZŠ+G učitelé	n	70	28	42
Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	muži	ženy
UB: SLABÁ AUTORITA	57%	115	51	64
UB.1 Žáci si na něj dovolují.	44%	31	13	18
UB.2 Je nesmělý a ostýchavý.	50%	35	12	23
UB.3 Je často vystrašený.	46%	32	17	15
UB.4 Dělá legraci za každou cenu.	24%	17	9	8

Tabulka 11: Výsledky k VO7 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ UČITELÉ Z POHLEDU ŽÁKŮ ZA CHOVÁNÍ PŘISPÍVAJÍCÍ K NEKÁZNI? (vlastní výzkum, 2023/2024)

V oblasti „**takové chování učitele může přispívat k nekázni**“ udělili učitelé (n=70) „z pohledu žáků“ nejvíce voleb kategorii „**slabá autorita**“ (UB) 57% (n=115) z celkového počtu voleb (n=max 210). Subkategorii UB.2 „**je nesmělý a ostýchavý**“ volilo celkem 50% (n=35) respondentů z řad učitelů (n=70), subkategorii UB.3 „**je často vystrašený**“ volilo celkem 46% (n=32) respondentů z řad učitelů (n=70), subkategorii UB.1 „**žáci si na něj dovolují**“ volilo celkem 44% (n=31) respondentů z řad učitelů, (n=70) a subkategorii UB.4 „**dělá legraci za každou cenu**“ volilo celkem 24% (n=17) respondentů z řad učitelů (n=70).

VO8 S JAKÝM CHOVÁNÍM UČITELŮ SE ŽÁCI Z POHLEDU UČITELŮ NEJČASTĚJI SETKALI?

Bylo zjištěno, že se žáci z pohledu učitelů nejčastěji setkali s takovým chováním učitelů, které spadá do kategorie **odborné autority**.

Setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů (na škole, kterou právě navštěvuji)				
Počet respondentů ZŠ+G učitelé	n	70	28	42
Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	muži	ženy
UD: ODBORNÁ AUTORITA	34%	65	25	40
UD.1 Je přísný a nezáživný.	11%	8	4	4
UD.2 Svému oboru rozumí a umí naučit.	60%	42	14	28
UD.3 Žáci se na něj obrací o radu.	16%	11	5	6
UD.4 Zajímá se o svůj obor, ne o žáky.	6%	4	2	2

Tabulka 12: Výsledky k VO8 S JAKÝM CHOVÁNÍM UČITELŮ SE ŽÁCI Z POHLEDU UČITELŮ NEJČASTĚJI SETKALI? (vlastní výzkum, 2023/2024)

V oblasti „s takovým chováním učitelů jsem se nejčastěji setkal/a (na škole, kterou právě navštěvuji)“ udělili učitelé (n=70) „z pohledu žáků“ nejvíce voleb kategorii „odborná autorita“ (UD) 34% (n=65) z celkového počtu voleb (n=max 210). Subkategorii UD.2 „svému oboru rozumí a umí naučit“ volilo celkem 60% (n=42) respondentů z řad učitelů (n=70), subkategorii UD.3 „žáci se na něj obrací o radu“ volilo celkem 16% (n=11) respondentů z řad učitelů (n=70), subkategorii UD.1 „je přísný a nezáživný“ volilo celkem 11% (n=8) respondentů z řad učitelů (n=70) a subkategorii UD.4 „zajímá se o svůj obor, ne o žáky“ volilo celkem 6% (n=4) respondentů z řad učitelů (n=70).

Statistické výzkumné otázky vztahující se k jednotlivým typům chování učitele:

Výsledky v oblasti rozdílů u žáků v závislosti na pohlaví

chlapci (n=144)	dívky (n=184)
-----------------	---------------

Mezi ŽÁKY **nebyly** statistickým testováním zjištěny žádné statisticky významné rozdíly v počtu voleb u jednotlivých subkategorií **v závislosti na pohlaví**, a to **u žádného z výroků**. Ve všech případech byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$).

VO9 Existují významné rozdíly v **preferencích** žáků v případě *chování učitele, které se jim líbí* v závislosti na pohlaví?

H09 V **preferencích** žáků v případě *chování učitele, které se jim líbí*, neexistují významné rozdíly v závislosti na pohlaví.

HA9 V **preferencích** žáků v případě *chování učitele, které se jim líbí*, existují významné rozdíly v závislosti na pohlaví.

U všech subkategorií v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí*, byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$). **Nulová hypotéza H09 nebyla zamítnuta.**

VO10 Existují významné rozdíly v **postoji** žáků vůči *chování učitelů, které je jim nepříjemné* v závislosti na pohlaví?

H010 V **postoji** žáků vůči *chování učitelů, které je jim nepříjemné*, neexistují významné rozdíly v závislosti na pohlaví.

HA10 V **postoji** žáků vůči *chování učitelů, které je jim nepříjemné*, existují významné rozdíly v závislosti na pohlaví.

U všech subkategorií v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné*, byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$). **Nulová hypotéza H010 nebyla zamítnuta.**

VO11 Existují významné rozdíly v **názoru** žáků na *chování učitele, které může přispívat k nekázní žáků* v závislosti na pohlaví?

H011 V **názoru** žáků na *chování učitele, které může přispívat k nekázní žáků*, neexistují významné rozdíly v závislosti na pohlaví.

HA11 V **názoru** žáků na *chování učitele, které může přispívat k nekázní žáků*, existují významné rozdíly v závislosti na pohlaví.

U všech subkategorií v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků*, byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$). **Nulová hypotéza H011 nebyla zamítnuta.**

VO12 Existují významné rozdíly ve **zkušenosti** žáků s *chováním učitelů, se kterým se nejčastěji setkali* v závislosti na pohlaví?

H012 Ve **zkušenosti** žáků s *chováním učitelů, se kterým se nejčastěji setkali*, neexistují významné rozdíly v závislosti na pohlaví.

HA12 Ve **zkušenosti** žáků s *chováním učitelů, se kterým se nejčastěji setkali*, existují významné rozdíly v závislosti na pohlaví.

U všech subkategorií v případě výroku *setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů*, byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$). **Nulová hypotéza H012 nebyla zamítnuta.**

2. Výsledky v oblasti rozdílů u učitelů v závislosti na pohlaví

muži (n=28)	ženy (n=42)
-------------	-------------

Mezi UČITELI **nebyly** statistickým testováním zjištěny žádné statisticky významné rozdíly v počtu voleb u jednotlivých subkategorií **v závislosti na pohlaví**, a to **u žádného z výroků**. Ve všech případech byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$).

VO13 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na pohlaví, v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí?*

H013 U žádné ze subkategorií vyjadřující chování učitele neexistují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti na pohlaví, v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí*.

HA13 U některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele existují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti na pohlaví, v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí*.

U všech subkategorií v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí*, byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$). **Nulová hypotéza H013 nebyla zamítnuta.**

VO14 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na pohlaví, v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné?*

H014 U žádné ze subkategorií vyjadřující chování učitele neexistují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti na pohlaví, v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné*.

HA14 U některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele existují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti na pohlaví, v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné*.

U všech subkategorií v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné*, byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$). **Nulová hypotéza H014 nebyla zamítnuta.**

VO15 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v **počtu voleb ze strany učitelů** v závislosti na pohlaví, v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků?*

H015 U žádné ze subkategorií vyjadřující chování učitele neexistují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti na pohlaví, v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků*.

HA15 U některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele existují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti na pohlaví, v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků*.

U všech subkategorií v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků*, byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$). **Nulová hypotéza H015 nebyla zamítnuta.**

VO16 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti na pohlaví, v případě výroku *setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů?*

H016 U žádné ze subkategorií vyjadřující chování učitele neexistují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti na pohlaví, v případě výroku *setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů*.

HA16 U některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele existují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti na pohlaví, v případě výroku *setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů*.

U všech subkategorií v případě výroku *setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů*, byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$). **Nulová hypotéza H016 nebyla zamítnuta.**

3. Výsledky v oblasti rozdílů u žáků v závislosti na typu navštěvované školy

ZŠ (n=157)	Gymnázium (n=171)
------------	-------------------

Mezi ŽÁKY byly statistickým testováním zjištěny statisticky významné rozdíly v počtu voleb u jednotlivých subkategorií v závislosti na typu navštěvované školy.

VO17 Existují významné rozdíly v preferencích žáků v případě *chování učitele, které se jim líbí*, v závislosti na typu navštěvované školy?

H017 V preferencích žáků v případě *chování učitele, které se jim líbí*, neexistují významné rozdíly v závislosti na typu navštěvované školy.

HA17 V preferencích žáků v případě *chování učitele, které se jim líbí*, existují významné rozdíly v závislosti na typu navštěvované školy.

U všech subkategorií v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí*, byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$). **Nulová hypotéza H017 nebyla zamítnuta.**

VO18 Existují významné rozdíly v postoji žáků vůči *chování učitelů, které je jim nepříjemné*, v závislosti na typu navštěvované školy?

H018 V **postoji** žáků vůči *chování učitelů, které je jim nepříjemné*, neexistují významné rozdíly v závislosti na typu navštěvované školy.

HA18 V **postoji** žáků vůči *chování učitelů, které je jim nepříjemné*, existují významné rozdíly v závislosti na typu navštěvované školy.

Chí-kvadrát test ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE TYPU ŠKOLY					
Takové chování učitelů je mi nepříjemné	ZŠ (n=157)		Gymnázium (n=171)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
často žáky kritizuje UE.4	91	58%	72	42%	0,041

Tabulka 13: Chí-kvadrát test ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE TYPU ŠKOLY/Takové chování učitelů je mi nepříjemné /UE.4 (vlastní výzkum, 2023/2024)

Mezi žáky ZŠ a G byl u výroku „takové chování učitelů je mi nepříjemné“ zjištěn statisticky významný rozdíl v kategorii „**ohrožující autorita**“, konkrétně v subkategorii „**často žáky kritizuje**“ (UE.4), ($p = 0,041 < 0,05$). Tuto volbu mělo 58 % žáků ZŠ a 42 % žáků G, rozdíl tedy činil 16 p.b. (= procentního bodu).

Nulová hypotéza H018 byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy HA18.

VO19 Existují významné rozdíly v **názoru** žáků na *chování učitele, které může přispívat k nekázni žáků*, v závislosti na typu navštěvované školy?

H019 V **názoru** žáků na *chování učitele, které může přispívat k nekázni žáků*, neexistují významné rozdíly v závislosti na typu navštěvované školy.

HA19 V **názoru** žáků na *chování učitele, které může přispívat k nekázni žáků*, existují významné rozdíly v závislosti na typu navštěvované školy.

Chí-kvadrát test ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE TYPU ŠKOLY					
Takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků	ZŠ (n=157)		Gymnázium (n=171)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
dělá legraci za každou cenu UB.4	14	9%	34	20%	0,049

Tabulka 14: Chí-kvadrát test ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE TYPU ŠKOLY/Takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků/UB.4 (vlastní výzkum, 2023/2024)

Mezi žáky ZŠ a G byl u výroku „takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků“ zjištěn statisticky významný rozdíl v kategorii „**slabá autorita**“, konkrétně v subkategorii „**dělá legraci za každou cenu**“ (UB.4), ($p = 0,049 < 0,05$). Tuto volbu mělo 9 % žáků ZŠ a 20 % žáků G, rozdíl tedy činil 11 p.b. (= procentního bodu).

Nulová hypotéza H019 byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy HA19.

VO20 Existují významné rozdíly ve **zkušenosti** žáků s *chováním učitelů, se kterým se nejčastěji setkali*, v závislosti na typu navštěvované školy?

H020 Ve **zkušenosti** žáků s *chováním učitelů, se kterým se nejčastěji setkali*, neexistují významné rozdíly v závislosti na typu navštěvované školy.

HA20 Ve **zkušenosti** žáků s *chováním učitelů, se kterým se nejčastěji setkali*, existují významné rozdíly v závislosti na typu navštěvované školy.

Chí-kvadrát test ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE TYPU ŠKOLY					
S takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji	ZŠ (n=157)		Gymnázium (n=171)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
je roztržitý a chaotický UC.4	5	3%	28	16%	0,001

Tabulka 15: Chí-kvadrát test ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE TYPU ŠKOLY/S takovým chováním učitele jsem se setkal nejčastěji/UC.4 (vlastní výzkum, 2023/2024)

Mezi žáky ZŠ a G byl u výroku „S takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji“ zjištěn statisticky významný rozdíl v kategorii „**falešná autorita**“, konkrétně v subkategorii **je roztržitý a chaotický** (UC.4), ($p = 0,001 < 0,05$). Tuto volbu mělo 3 % žáků ZŠ a 16 % žáků G, rozdíl tedy činil 13 p.b. (= procentního bodu).

Nulová hypotéza H020 byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy HA20.

4. Výsledky v oblasti rozdílů u učitelů v závislosti na typu školy, na které vyučují

ZŠ (n=20)	gymnázium (n=50)
-----------	------------------

Mezi UČITELI **nebyly** statistickým testováním zjištěny žádné statisticky významné rozdíly v počtu voleb u jednotlivých subkategorií **v závislosti na typu školy, na které působí**, a to **u žádného z výroků**. Ve všech případech byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$).

VO21 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti **na typu školy, na které působí**, v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí*?

H021 U žádné ze subkategorií vyjadřující chování učitele neexistují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti **na typu školy, na které působí**, v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí*.

HA21 U některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele existují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti **na typu školy, na které působí**, v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí*.

U všech subkategorií v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí*, byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$). **Nulová hypotéza H021 nebyla zamítnuta.**

VO22 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti **na typu školy, na které působí**, v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné?*

H022 U žádné ze subkategorií vyjadřující chování učitele neexistují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti **na typu školy, na které působí** v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné.*

HA22 U některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele existují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti **na typu školy, na které působí**, v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné.*

U všech subkategorií v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné*, byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$). **Nulová hypotéza H022 nebyla zamítnuta.**

VO23 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti **na typu školy, na které působí**, v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků?*

H023 U žádné ze subkategorií vyjadřující chování učitele neexistují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti **na typu školy, na které působí**, v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků.*

HA23 U některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele existují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti **na typu školy, na které působí**, v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků.*

U všech subkategorií v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků*, byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$). **Nulová hypotéza H023 nebyla zamítnuta.**

VO24 Existují u některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti **na typu školy, na které působí**, v případě výroku *setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů?*

H024 U žádné ze subkategorií vyjadřující chování učitele neexistují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti **na typu školy, na které působí**, v případě výroku *setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů.*

HA24 U některé ze subkategorií vyjadřující chování učitele existují významné rozdíly v počtu voleb ze strany učitelů v závislosti **na typu školy, na které působí**, v případě výroku *setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů*.

U všech subkategorií v případě výroku *setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů*, byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$). **Nulová hypotéza H024 nebyla zamítnuta.**

5. Výsledky v oblasti rozdílů mezi žáky ZŠ a učiteli ZŠ

žáci (n=157)	učitelé (n=20)
--------------	----------------

Mezi ŽÁKY ZŠ a UČITELI ZŠ **byly** statistickým testováním zjištěny statisticky významné rozdíly v počtu voleb u jednotlivých subkategorií.

VO25 Existují významné rozdíly mezi **preferencemi žáků ZŠ a počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí?*

H025 Mezi **preferencemi žáků ZŠ a počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí*, neexistují významné rozdíly.

HA25 Mezi **preferencemi žáků ZŠ a počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí*, existují významné rozdíly.

Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI NA ZŠ					
Takové chování učitele se mi líbí	žáci (n=157)		učitelé (n=20)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
ochotně žákům pomáhá UA.4	51	32%	0	0%	0,028

Tabulka 16: Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI NA ZŠ/Takové chování učitele se mi líbí/UA.4 (vlastní výzkum, 2023/2024)

Mezi žáky ZŠ a učiteli ZŠ byl u výroku „takové chování učitele se mi líbí“ zjištěn statisticky významný rozdíl v kategorii „**přátelská autorita**“, konkrétně v subkategorii ochotně žákům pomáhá (UA.4), ($p = 0,028 < 0,05$). Tuto volbu mělo 32 % žáků ZŠ a 0 % učitelů ZŠ, rozdíl tedy činil 32 p.b. (= procentního bodu).

Nulová hypotéza H025 byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy HA25.

VO26 Existují významné rozdíly mezi **postoji žáků ZŠ a počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné?*

H026 Mezi **postoji žáků ZŠ a počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné*, neexistují významné rozdíly.

HA26 Mezi **postoji žáků ZŠ a počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné*, existují významné rozdíly.

Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI NA ZŠ					
Takové chování učitelů je mi nepříjemné	žáci (n=157)		učitelé (n=20)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
je často vystrašený UB.3	3	2%	3	15%	0,026

Tabulka 17: Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI NA ZŠ/Takové chování učitelů je mi nepříjemné/UB.3 (vlastní výzkum, 2023/2024)

Mezi žáky ZŠ a učiteli ZŠ byl u výroku „takové chování učitelů je mi nepříjemné“ zjištěn statisticky významný rozdíl v kategorii „**slabá autorita**“, konkrétně v subkategorii „**je často vystrašený**“ (UB.3), ($p = 0,026 < 0,05$). Tuto volbu mělo 2 % žáků ZŠ a 15 % učitelů ZŠ, rozdíl tedy činil 13 p.b. (= procentního bodu).

Nulová hypotéza H026 byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy HA26.

VO27 Existují významné rozdíly mezi **názory žáků ZŠ** a **počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků?*

H027 Mezi **názory žáků ZŠ** a **počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků*, neexistují významné rozdíly.

HA27 Mezi **názory žáků ZŠ** a **počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků*, existují významné rozdíly.

Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI NA ZŠ					
Takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků	žáci (n=157)		učitelé (n=20)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
je nesmělý a ostýchavý UB.2	26	17%	10	50%	0,007
dělá legraci za každou cenu UB.4	14	9%	8	40%	0,001

Tabulka 18: Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI NA ZŠ/Takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků/UB.2; UB.4 (vlastní výzkum, 2023/2024)

Mezi žáky ZŠ a učiteli ZŠ byl u výroku „takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků“ zjištěn statisticky významný rozdíl v kategorii „**slabá autorita**“, konkrétně v subkategorii „**je nesmělý a ostýchavý**“ (UB.2), ($p = 0,007 < 0,05$). Tuto volbu mělo 17 % žáků ZŠ a 50 % učitelů ZŠ, rozdíl tedy činil 33 p.b. (= procentního bodu). Dále byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi žáky ZŠ a učiteli ZŠ u výroku „takové chování učitele připívá k nekázní žáků“ v kategorii „**slabá autorita**“, konkrétně v subkategorii „**dělá legraci za každou cenu**“ (UB.4), ($p = 0,001 < 0,05$). Tuto volbu mělo 9 % žáků ZŠ a 40 % učitelů ZŠ, rozdíl tedy činil 31 p.b. (= procentního bodu).

Nulová hypotéza H027 byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy HA27.

VO28 Existují významné rozdíly mezi **zkušeností žáků ZŠ** a **počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *s takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji?*

H028 Mezi **zkušeností žáků ZŠ** a **počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *s takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji*, neexistují významné rozdíly.

HA28 Mezi **zkušeností žáků ZŠ** a **počtem voleb ze strany učitelů ZŠ** v případě výroku *s takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji*, existují významné rozdíly.

U všech subkategorií v případě výroku *setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů*, byla zjištěná p-hodnota vyšší než 5% ($p > 0,05$). **Nulová hypotéza H028 nebyla zamítnuta.**

6. Výsledky v oblasti rozdílů mezi žáky G a učiteli G

žáci (n=171)	učitelé (n=50)
--------------	----------------

Mezi ŽÁKY ZŠ a UČITELI G **byly** statistickým testováním zjištěny statisticky významné rozdíly v počtu voleb u jednotlivých subkategorií.

VO29 Existují významné rozdíly mezi **preferencemi žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí?*

H029 Mezi **preferencemi žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí*, neexistují významné rozdíly.

HA29 Mezi **preferencemi žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *takové chování učitele se mi líbí*, existují významné rozdíly.

Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G					
Takové chování učitele se mi líbí	žáci (n=171)		učitelé (n=50)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
Vede žáky ke spolupráci UF.2	32	19%	20	40%	0,021

Tabulka 19: Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G/Takové chování učitele se mi líbí/UF.2 (vlastní výzkum, 2023/2024)

Mezi žáky G a učiteli G byl u výroku „takové chování učitele se mi líbí“ zjištěn statisticky významný rozdíl v kategorii „**nezáměrná autorita**“, konkrétně v subkategorii „**vede žáky ke spolupráci**“(UF.2), ($p = 0,021 < 0,05$). Tuto volbu mělo 19 % žáků G a 40 % učitelů G, rozdíl tedy činil 21 p.b. (= procentního bodu).

Nulová hypotéza H029 byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy HA29.

VO30 Existují významné rozdíly mezi **postoji žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné*?

H030 Mezi **postoji žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné*, neexistují významné rozdíly.

HA30 Mezi **postoji žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *takové chování učitelů je mi nepříjemné*, existují významné rozdíly.

Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G					
Takové chování učitelů je mi nepříjemné	žáci (n=171)		učitelé (n=50)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
je často vystrašený UB.3	3	2%	6	12%	0,015
vysmívá se druhým UC.3	45	26%	27	54%	0,004
je přísný a nezáživný UD.1	58	34%	5	10%	0,013
neustále žáky mezi sebou srovnává UE.2	60	35%	3	6%	0,001

Tabulka 20: Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G/Takové chování učitelů je mi nepříjemné/UB.3; UC.3; UD.1; UE.2 (vlastní výzkum, 2023/2024)

Mezi žáky G a učiteli G byl u výroku „takové chování učitelů je mi nepříjemné“ zjištěn statisticky významný rozdíl v kategorii „**slabá autorita**“, konkrétně v subkategorii „**je často vystrašený**“ UB.3, ($p = 0,015 < 0,05$). Tuto volbu mělo 2 % žáků G a 12 % učitelů G, rozdíl tedy činil 10 p.b. (= procentního bodu). Dále v kategorii „**falešná autorita**“, konkrétně v subkategorii „**vysmívá se druhým**“ (UC.3), ($p = 0,004 < 0,05$). Tuto volbu mělo 26 % žáků G a 54 % učitelů G, rozdíl tedy činil 28 p.b. (= procentního bodu). V kategorii „**odborná autorita**“, konkrétně v subkategorii „**je přísný a nezáživný**“ (UD.1), ($p = 0,013 < 0,05$). mělo tuto volbu 34 % žáků G a 10 % učitelů G, rozdíl tedy činil 24 p.b. (= procentního bodu). Jako poslední byl u výroku „takové chování učitelů je mi nepříjemné“ zjištěn statisticky významný rozdíl v kategorii „**ohrožující autorita**“, konkrétně v subkategorii „**neustále žáky mezi sebou srovnává**“ (UE.2), ($p = 0,001 < 0,05$). Tuto volbu mělo 35 % žáků G a 6 % učitelů G, rozdíl tedy činil 29 p.b. (= procentního bodu).

Nulová hypotéza H030 byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy HA30.

VO31 Existují významné rozdíly mezi **názory žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků*?

H031 Mezi **názory žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků*, neexistují významné rozdíly.

HA31 Mezi **názory žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků*, existují významné rozdíly.

Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G					
Takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků	žáci (n=171)		učitelé (n=50)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
je nesmělý a ostýchavý UB.2	40	23%	25	50%	0,004
je často vystrašený UB.3	35	20%	27	54%	0,000

Tabulka 21: Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G/Takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků/UB.2;UB.3 (vlastní výzkum, 2023/2024)

Mezi žáky G a učitelé G byl u výroku „takové chování učitele může přispívat k nekázni“ zjištěn statisticky významný rozdíl v kategorii „**slabá autorita**“, konkrétně v subkategorii „**je nesmělý a ostýchavý**“ (UB.2), ($p = 0,004 < 0,05$). Tuto volbu mělo 23 % žáků G a 50 % učitelů G, rozdíl tedy činil 27 p.b. (= procentního bodu). Dále v subkategorii „**je často vystrašený**“ (UB.3), ($p = 0,000 < 0,05$). Tuto volbu mělo 20 % žáků G a 54 % učitelů G, rozdíl tedy činil 34 p.b. (= procentního bodu).

Nulová hypotéza H031 byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy HA31.

VO32 Existují významné rozdíly mezi **zkušeností žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *s takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji?*

H032 Mezi **zkušeností žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *s takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji*, neexistují významné rozdíly.

HA32 Mezi **zkušeností žáků G** a **počtem voleb ze strany učitelů G** v případě výroku *s takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji*, existují významné rozdíly.

Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G					
S takovým chováním učitele jsem se setkal nejčastěji	žáci (n=171)		učitelé (n=50)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
chová se k žákům přátelsky UA.3	33	19%	1	2%	0,031
žáci si na něj dovolují UB.1	9	5%	20	40%	0,000
je nesmělý a ostýchavý UB.2	0	0%	25	50%	0,000

je často vystrašený UB.3	1	1%	27	54%	0,000
dělá legraci za každou cenu UB.4	5	3%	9	18%	0,002
vysmívá se druhým UC.3	3	2%	8	16%	0,001
je přísný a nezáživný UD.1	46	27%	2	4%	0,008
svému oboru rozumí a umí naučit UD.2	62	36%	0	0%	0,000
žáci se na něj obrací o radu UD.3	27	16%	0	0%	0,029
zajímá se o svůj obor, ne o žáky UD.4	20	12%	16	32%	0,008
vede žáky ke spolupráci UF.2	42	25%	0	0%	0,002
je hodně aktivní UF.3	38	22%	0	0%	0,004

Tabulka 22: Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G/ S takovým chováním učitele jsem se setkal nejčastěji/ UA.3; UB.1; UB.2; UB.3; UB.4; UC.3; UD.1; UD.2; UD.3; UD.4; UF.2; UF.3 (vlastní výzkum, 2023/2024)

Mezi žáky G a učiteli G byl u výroku „s takovým chováním učitele jsem se setkal nejčastěji“ zjištěn statisticky významný rozdíl v kategorii „**přátelská autorita**“, konkrétně v subkategorii „**chová se k žákům přátelsky**“ (UA.3), ($p = 0,031 < 0,05$). Tuto volbu mělo 19 % žáků G a 2 % učitelů G, rozdíl tedy činil 17 p.b. (= procentního bodu).

Dále ve všech subkategoriích v kategorii „**slabá autorita**“, konkrétně v subkategorii „**žáci si na něj dovolují**“ (UB.1), ($p = 0,000 < 0,05$) mělo tuto volbu 5 % žáků G a 40 % učitelů G, rozdíl tedy činil 35 p.b. (= procentního bodu); v subkategorii „**je nespěšlý a ostýchavý**“ (UB.2), ($p = 0,000 < 0,05$) mělo tuto volbu 0 % žáků G a 50 % učitelů G, rozdíl tedy činil 50 p.b. (= procentního bodu); v subkategorii „**je často vystrašený**“ (UB.3), ($p = 0,000 < 0,05$) mělo tuto volbu 1 % žáků G a 27 % učitelů G, rozdíl tedy činil 26 p.b. (= procentního bodu); a nakonec v subkategorii „**dělá legraci za každou cenu**“ (UB.4), ($p = 0,002 < 0,05$), kdy tuto volbu mělo 3 % žáků G a 18 % učitelů G, rozdíl tedy činil 15 p.b. (= procentního bodu).

Mezi žáky G a učiteli G byl u výroku „S takovým chováním učitele jsem se setkal nejčastěji“ dále zjištěn statisticky významný rozdíl v kategorii „**falešná autorita**“,

konkrétně v subkategorii „vysmívá se druhým“ (UC.3), ($p = 0,001 < 0,05$), kdy mělo tuto volbu 2 % žáků G a 16 % učitelů G, rozdíl tedy činil 14 p.b. (= procentního bodu).

V případě kategorie „odborná autorita“, byly zjištěny statisticky významné rozdíly konkrétně v subkategorii „je přísný a nezáživný“ (UD.1), ($p = 0,008 < 0,05$), kdy tuto volbu mělo 27 % žáků G a 4 % učitelů G, rozdíl tedy činil 23 p.b. (= procentního bodu); v subkategorii „svému oboru rozumí a umí naučit“ (UD.2), ($p = 0,000 < 0,05$), tuto volbu mělo 36 % žáků G a 0 % učitelů G, rozdíl tedy činil 36 p.b. (= procentního bodu); v subkategorii „žáci se na něj obrací o radu“ (UD.3), ($p = 0,029 < 0,05$), tuto volbu mělo 16 % žáků G a 0 % učitelů G, rozdíl tedy činil 16 p.b. (= procentního bodu) a konečně v subkategorii „zajímá se o svůj obor, ne o žáky“ (UD.4), ($p = 0,008 < 0,05$). Tuto volbu mělo 12 % žáků G a 32 % učitelů G, rozdíl tedy činil 20 p.b. (= procentního bodu).

V případě kategorie „nezáměrná autorita“, byly zjištěny statisticky významné rozdíly v subkategorii „vede žáky ke spolupráci“ (UF.2), ($p = 0,002 < 0,05$), kdy mělo tuto volbu 25 % žáků G a 0 % učitelů G, rozdíl tedy činil 25 p.b. (= procentního bodu) a v subkategorii „je klidný a pohodový“ (UF.3), ($p = 0,004 < 0,05$). Tuto volbu mělo 22 % žáků G a 0 % učitelů G, rozdíl tedy činil 22 p.b. (= procentního bodu).

Nulová hypotéza H032 byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy HA32.

8 INTERPRETACE DAT

Pro přehlednost budeme získaná data interpretovat v rámci čtyř kapitol, které odpovídají jednotlivým výrokům, ke kterým se žáci i učitelé vyjadřovali. Vždy budou zakomponovány jak výsledky zjištěné v rámci popisných výzkumných otázek, tak i výsledky, které jsme získali statistickým testováním.

Považujeme za důležité akcentovat, že s ohledem na výzkumný soubor, respektive způsob výběru respondentů, NELZE naše zjištění zobecňovat, tedy aplikovat na širší populaci žáků a učitelů (Chráska, 2016).

1. sociálně podpůrné chování učitele/výrok „takové chování učitele se mi líbí“

Žáci potřebují své učitele vnímat jako osobnosti, které jsou zcela vyrovnané, jako autoritu, která je jim však vlastní, je autentická, nikoliv formálně přidělená. V opačném případě usilují o jakési zneplatnění této formální autority. Většinou žáci očekávají ze strany učitelů přátelský přístup, který stojí na základech, jakými jsou přijímající a respektující vztah. Vytváří se tak pro žáky důležitý pocit bezpečí. S tímto se pojí i strany dospělých/učitelů sociální dovednosti, jakými jsou adekvátní úroveň komunikace, schopnost řešení konfliktů, jistá dávka smyslu pro humor a také nadhled. Zároveň žák očekává, že učitel oplývá odbornými znalostmi a vědomostmi, má didaktické schopnosti a takt. Takový způsob chování ze strany učitelů vede k vytváření a upevňování pozitivního třídního klima. (©Socioklima, 2023). Důležité pro klima ve třídě jsou však postoje samotných učitelů, jak prokazují výzkumy (Moos, 1979 in Grecmanová, 2008). **Náš výzkum tento pohled do značné míry potvrzuje.**

V oblasti „takové chování učitele se mi líbí“, přidělili žáci nejvíce voleb kategorii „**přátelská autorita**“ (42%) a stejně tomu bylo u učitelů (38%), což poukazuje na to, že obě skupiny považují přátelské, motivující a podpůrné chování učitelů za klíčové pro příjemné učební prostředí. Žákům se líbí, když k nim učitelé přistupují přátelsky, což nemusí nutně implikovat skutečné přátelství. Oceňují, když směrem k nim dospělý projevuje respekt prostřednictvím vhodné formy oslovení, uznávání jejich schopností a adekvátního hodnocení jejich úsilí, dosahování jejich osobních úspěchů (©Socioklima, 2023). Konkrétně to znamená demokratický vztah učitele k žákům, dále ochotu učitele porozumět jednotlivci, trpělivost, spravedlnost, charakternost, důslednost, snahu o pochopení obvyklých problémů žáků, stejně jako užívání pochvaly (Čáp, Mareš, 2007).

V našem případě učitelé správně předpokládají, že žáci preferují vyučující, jejichž chování tomuto odpovídá. Potvrzuje to i skóre v dílčích subkategoriích: žáci oceňují, když učitel **„umí motivovat“** a **„chová se k žákům přátelsky“**. Zároveň vyšší procento učitelů (54%) než žáků (45%) hlasujících pro subkategorii motivace naznačuje, že učitelé si jsou vědomi významu motivace pro učení. Motivace a emocionální aspekty, jako jsou cíle učení a hodnoty přisuzované učebním aktivitám, spolu s vnímanými emocemi, jako je radost nebo nuda z učení, jsou důležitými faktory, které ovlivňují třídní klima (Reindl, Gniewosz, 2017).

Ve výzkumné zprávě STEM/MARK (©Hrubá, 2010), jakkoliv není nejaktuálnějšího data, žáci uvedli, že přátelská atmosféra a vlídné prostředí jsou to, co očekávají. Zdůraznili také odborně připraveného učitele, spravedlivý přístup k žákům, lidský přístup učitele a učitele, který je ochoten věnovat se každému žákovi. Jiný výzkum (©Klusák, Škaloudová, 1992 in Mareš 1998) odkazuje na 92% žáků, kteří si přejí „mít svou třídu rádi a být tam šťastni“.

Pro nás je u výroku „takové chování učitele se mi líbí“ zajímavým zjištěním srovnání mezi žáky ZŠ a učiteli ZŠ, kdy byl v subkategorii **„ochotně žákům pomáhá“** identifikován statisticky významný rozdíl. 32% žáků ZŠ ocenilo tuto vlastnost, zatímco žádný z učitelů ZŠ ji „z pohledu žáků“ nezmínil. Zdůrazněn je tak rozpor mezi vnímáním učitelské podpory mezi těmito skupinami. Rozdíl poukazuje na potřebu učitelů ZŠ posílit svou ochotu a dostupnost pomáhat žákům. Zároveň vyvstává otázka, do jaké míry si učitelé na této základní škole uvědomují, že žáci jejich podporu/pomoc na individuální úrovni skutečně očekávají a především v celé řadě oblastí jistě potřebují. Protože učitelé přidělovali své volby „z pohledu žáků“, dalo by se dále usuzovat i na to, že se domnívají, že žákům jejich pomocné a podpůrné aktivity nejsou příjemné/nemají je rádi a podobně. Považujeme proto za nutné zdůraznit zde důležitost dostupnosti učitelů a jejich ochoty podporovat žáky ve vzdělávacím procesu.

V oblasti **nezáměrné autority** preferují žáci z našeho výzkumu spíše učitele, který **„je klidný a pohodový“** (39%). S tímto učitelé souhlasí, nicméně se domnívají, že je pro žáky důležitější pedagog, který **„klade důraz na spolupráci mezi žáky“** (43%). Prokazuje to i zjištěný statisticky významný rozdíl mezi žáky gymnázia (19%) a učiteli gymnázia (40%), který byl identifikován konkrétně v subkategorii **„vede žáky ke spolupráci“**. Učitelé, kteří se domnívají, že žáci preferují pedagoga kladoucího důraz na spolupráci, možná odhadují, že žáci vnímají spolupráci jako klíčovou pro své učení a rozvoj. Učitelé si tedy uvědomují a oceňují význam spolupráce a interakce mezi žáky pro

učební proces. Na druhé straně, skutečnost, že 39% žáků preferuje klidného a pohodového učitele, ukazuje na to, že žáci si cení atmosféru ve třídě, která je uvolněná a příznivá pro individuální soustředění a pohodu. Výše zmíněné skutečnosti je možné vysvětlit tím, že školní interakce neprobíhá jen mezi učitelem a žákem (ve smyslu reálného chování, tedy jednání a činnosti). Učitel svým reálným chováním nejprve vyvolá u žáka **emoční reakci a prožitek**, ten pod tíhou této emoce a prožitku teprve reaguje reálným chováním směrem k učiteli a zcela jistě tak vyvolá emoční reakci učitele, která ovlivní další reálné chování učitele (©Gillernová, nedat.). Klidný a pohodový učitel tak může být jakýmsi základem pro například následnou spolupráci mezi žáky. Z některých výzkumů vyplývá například fakt, že jasná pravidla hry, dobře organizovaná výuka a **klid na práci** jsou aspekty, které žáci skutečně vítají (©Mareš, 1998).

Mezi žáky **nebyly** statistickým testováním zjištěny v případě výroku „takové chování se mi líbí“ žádné statisticky významné rozdíly v počtu voleb u jednotlivých subkategorií **v závislosti na pohlaví** a nebylo tomu jinak ani mezi učiteli. Dokonce ani proměnná v podobě **typu školy, jakou žáci navštěvují, nebo na jaké učitelé vyučují (ZŠ/G)**, neprokázala žádné statisticky významné rozdíly v počtu voleb u jednotlivých subkategorií.

Zároveň je důležité poznamenat, že ve starších výzkumech byly identifikovány rozdíly ve vyučovacím klimatu v závislosti na pohlaví učitele. Tyto výzkumy prokazují například větší přísnost ze strany učitelek/žen, zároveň však říkají, že učitelky vytváří častěji klima orientující se na vztahy a inovace, jsou více orientované na žáky, zároveň ženy více „tlačí“ na disciplínu a na výkon. Ženy učitelky jsou častěji hodnoceny jako silné organizátorky, avšak jsou ve srovnání s muži častěji nejisté (Grecmanová, 2008).

Žáci jsou vynikajícími pozorovateli, a právě ten pedagog, který jedná v souladu s vlastními požadavky na ostatní, si získá jejich důvěru a úctu (©Socioklima, 2023). Toto potvrzuje i jeden z žáků, který uvedl v textovém komentáři dotazníku: „*Taky se mi líbí, když se nad žáky nepovyšuje, ale bere je jako inteligentní osobnosti s vlastní hodnotou. Zajímá ho jejich názor a přijímá kritiku. Dokonce je pro něj zpětná vazba žádoucí. Umí přijmout jejich chyby a i svoje dokáže přiznat a omluvit se.*“

Jestliže tedy žáci v našem výzkumu, bez ohledu na pohlaví nebo typ navštěvované školy, svým počtem voleb jasně preferují vlastnosti učitele, jakými jsou *umí žáky motivovat, starostlivě pečuje o žáky, chová se k žákům přátelsky, ochotně žákům pomáhá, svému oboru rozumí a umí naučit, žáci se na něj obrací o radu, vede žáky ke spolupráci, je klidný a pohodový*, pak je možné říci, že tímto potvrzují teoretická východiska, která uvádí, že by

měl mít učitel pochopení, trpělivost, měl by chválit a povzbuzovat, dát žákům možnost mluvit, měl by vnímat přirozenost svých svěřenců (Blishen, 1969 in Prokop, 2001). Za optimálního z pohledu žáků tak považujeme **učitele chápacího**, jehož žáci mohou svobodně vyjadřovat své názory a mají pocit spravedlnosti. Následně žáci s radostí spolupracují a pocítují soulad mezi učením ve škole a doma, upřednostňují učení nápodobou (Mareš, Gavora, 2004 in Grecmanová, 2008). Půjde o učitele, který aplikuje směrem k žákům integrační, sociálně integrační a demokratický styl, prvky vedení vyvažuje jednak dostatečnou kontrolou a pevným výchovným působením, avšak zároveň vytváří adekvátní prostor, který je věnován iniciativě žáků, důrazu na jejich samostatnost, tvořivost a interpersonální vztahy. Právě integrační styl je považován za nosný pro rozvoj psychosociálně zralé osobnosti žáka, je důležitý pro utváření kolektivu, stejně jako pro výchovnou práci (Kohoutek, Ouroda, 2000). Závěrem je důležité zopakovat, že volby učitelů v této oblasti byly veskrze v souladu s volbami žáků, a to také bez ohledu na pohlaví nebo typ školy, na které působí. Učitelé jsou si vědomi toho, jaký přístup učitele žák priorizuje. Je tak otázkou, do jaké míry jsou jednotliví učitelé připraveni, ochotni a schopni respektovat očekávání a přání žáků směrem k nim, nakolik mají možnost a podmínky tímto způsobem k žákům přistupovat.

Námi zjištěné preference a rozdíly ve vnímání mezi žáky a učiteli na školách, které se zapojily do našeho výzkumu, poskytují cenné informace pro vývoj efektivních pedagogických strategií. Klíčovým poznatkem je, že žáci cenní motivaci, přátelskost, učitelovu ochotu pomoci a péči z jeho strany jako základní složky učitelského chování, které přispívá k příjemnému a podpůrnému učebnímu prostředí. Rozdíly v percepci mezi žáky a učiteli, zejména v ochotě pomáhat a podporovat spolupráci, poukazují na potřebu lepší komunikace a porozumění mezi učiteli a žáky. Učitelé by měli být povzbuzováni k větší otevřenosti, přístupnosti a zapojení do potřeb a očekávání svých žáků.

Zahrnutí těchto poznatků do školení a profesního rozvoje učitelů by mohlo vést k vytváření bohatších, více podpůrných a motivujících učebních prostředí, která odpovídají potřebám a očekáváním žáků, a zároveň posilují učitelskou autoritu a efektivitu.

2. rizikové/ohrožující chování učitele/výrok „takové chování učitelů je nepříjemné“

Analýza dat z oblasti vnímání rizikového a ohrožujícího chování učitelů ukazuje, že pohlaví nemá statisticky významný vliv na percepci tohoto chování, a to jak u žáků, tak i u učitelů. To naznačuje, že genderové rozdíly nehrají roli v tom, co je považováno za

nevhodné nebo ohrožující chování ve vzdělávacím kontextu a můžeme tak usuzovat na univerzálnější principy v hodnocení pedagogického chování na školách, které se účastnily našeho výzkumu.

Jak žáci, tak učitelé (hodnotící situaci z perspektivy žáků) identifikovali "**ohrožující autoritu**" jako převažující negativní prvek ve vztahu k učitelskému chování. Toto zjištění naznačuje silnou společenskou (žakovskou) a pedagogickou shodu na nevhodnosti extrémní autority, která přesahuje hranice respektu a podpory, nezbytné pro zdravé vzdělávací prostředí. Zároveň dle Mikulkové (©Socioklima, 2023) žáci vyjadřující nelibost s ohrožujícím chováním poukazují na potřebu bezpečí. Usuzujeme, že učitelé jsou si vědomi potenciálního negativního vnímání svého autoritativního chování žáky a poukazujeme na potřebu rozvoje alternativních strategií pro udržení třídního řádu, které podporují vzájemnou úctu a konstruktivní interakci. Učitelé, kteří se všeobecně uchylují k prosazování moci, vytvářejí formální a především hierarchické klima. Žáci se tak ocitají v roli poddaných, dochází k distanci mezi učiteli a žáky, snížení důvěry v učitele, případně k opozičním postojům (Grecmanová, 2008), Mikulková hovoří o „školní anorexii“, tedy hromadném odmítání vzdělávání v duchu přesvědčení žáků, že ať dělají, co dělají, nikdy nejsou dost dobří; proč se tedy namáhat (©Socioklima, 2023).

Z analýzy dále vyplývají pro výrok „takové chování učitele se mi nelíbí/je mi nepříjemné“ klíčové rozdíly ve vnímání mezi žáky různých typů škol i mezi žáky a učiteli. Identifikované rozdíly jsou pak zvláště významné v kontextu "**slabé autority**" a "**falešné autority**", kde učitelé, hodnotící situaci "očima žáků", připisují svému chování spadajícího do těchto kategorií větší negativní dopad, než jak tento vnímají samotní žáci. Tento rozpor může na straně učitelů signalizovat jakousi nejistotu v tom, jak udržet „efektivní“ autoritu a zároveň podporovat pozitivní vztahy s žáky. Dále dedukujeme, že rozdílné perspektivy na chování, které je považováno za nevhodné nebo nepříjemné, mohou být závislé na individuálních rolích a zkušenostech. Tyto rozdíly mohou mít kořeny v rozdílných očekáváních a interpretacích chování, což naznačuje potřebu většího dialogu a porozumění mezi učiteli a žáky.

Statisticky významný rozdíl mezi žáky základní školy (58%) a gymnázia (42%) v subkategorii "**často žáky kritizuje**" poukazuje na rozdílnou citlivost žáků těchto dvou skupin vůči kritice ze strany učitele. Protože jsou žáci stejného věku, usuzujeme spíše na rozdílný pedagogický přístup a atmosféru na těchto dvou školách. Dále pak specifické rozdíly mezi žáky základní školy a gymnázia ve vnímání určitých forem chování

naznačují, že vzdělávací kontext může hrát roli v tom, jak jsou určité typy chování vnímány. Například žáci gymnázia mohou mít odlišný názor na to, co považují za „přísné a nezáživné chování“ ve srovnání s žáky základní školy. Zároveň Reindl, Gniewosz (2017) říkají, že individuální charakteristiky učitelů mohou ovlivnit jak obsahové, tak vztahové charakteristiky učebního klimatu. Učitelé pracující v oblastech s nízkým socioekonomickým statusem se domnívají, že pro efektivní výuku je nutná vyšší míra pravidel a struktury, protože studenti v těchto oblastech pravděpodobněji projevují nevhodné chování. Navíc jsou ovlivněny aspekty motivace, protože v takových oblastech jsou často vybírány nudné úkoly.

Pouze 2 % žáků základní školy vyjádřilo, že se jim nelíbí, když jsou „**učitelé vystrašení**“, zatímco učitelé se domnívají, že takové chování nemá rádo mnohem více studentů. Je tak zřejmé, že učitelé přeceňují, jak negativně jsou žáky vnímáni v okamžiku, kdy jsou si například nejistí. Snad i proto se někteří snaží působit autoritativně více, než je ve skutečnosti třeba. Zdá se, že je potřeba lépe porozumět tomu, jak žáci vnímají své učitele a možná se i zaměřit se na rozvoj strategií, které by učitelům pomohly cítit se sebejistěji a působit klidněji před třídou. Stejně tak výše uváděné potvrzuje další zjištění, kdy 2 % žáků gymnázia říká, že se jim nelíbí, pokud jsou „**učitelé nejistí nebo působí slabě**“, zatímco učitelé si myslí, že tento pocit má 12 % žáků. Tento rozdíl v percepci ukazuje na možnou sebekritičnost učitelů nebo na jejich tendenci předpokládat, že žáci jsou citlivější na jejich „slabiny“ více, než ve skutečnosti jsou. Učitelé by tak měli více usilovat o pochopení a poznání, jak žáci skutečně vnímají jejich chování,

Právě mezi žáky a učiteli gymnázia bylo identifikováno nejvíce statisticky významných rozdílů v případě „**ohrožující autority**“. Rozdíl 28 procentních bodů v subkategorii „**vysmívá se druhým**“ mezi žáky gymnázia (26%) a jejich učiteli (54%) ukazuje na významnou rozporuplnost v tom, jak učitelé "očima žáků" vnímají dopad svého humoru nebo sarkasmu na žáky. Učitelé si myslí, že žáci toto chování neschvalují v ještě vyšší míře. Učitelé mohou vnímat vysmívání ve srovnání s žáky jako výraznější problém, protože jsou si více vědomi potenciálního negativního vlivu takového chování na třídní klima a sociální vztahy mezi žáky. Tento názor může pramenit z jejich zkušeností a pozorování situací, kdy podobné chování vedlo k narušení vzájemného respektu nebo pocitu soudržnosti ve třídě. Tím pádem může tento rozdíl ve vnímání odrážet učitelovu zvýšenou odpovědnost za vytváření bezpečného a podporujícího prostředí, kde je respektována důstojnost každého žáka.

V subkategorii "**je přísný a nezáživný**" poukazuje odlišný počet voleb mezi žáky gymnázia (34%) a jejich učiteli (10%) na rozdíly ve vnímání přísnosti jako výchovného nástroje. Zdá se, že učitelé podceňují, jak silně může být jejich přísnost vnímána jako negativní nebo demotivující žáky. Navíc je přísnost spojována s faktem, že učitel ví, co žáci mají a nemají rádi, a využívá toho. Učitel často upřednostňuje vnější motivaci před vnitřní motivací. Taková strategie je u starších ročníků méně efektivní. (©Souček in Repková, 2011)

Jako poslední byl identifikován statisticky významný rozdíl mezi žáky (35%) a učiteli (6%) gymnázia, a to v jejich postoji k chování učitelů, konkrétně v případě, kdy učitel „**neustále srovnává žáky mezi sebou**“. Tento typ chování je vnímán jako negativně ovlivňující vztah učitele a žáka a může vést k pocitu ohrožení nebo nedostatečnosti u žáků. Data tak poukazují na potřebu zvýšeného povědomí mezi učiteli o tom, jak může být jejich chování vnímáno žáky a zdůrazňují důležitost vytváření pozitivního a podporujícího vzdělávacího prostředí, kde jsou žáci hodnoceni na základě vlastních zásluh, nikoliv v neustálém porovnávání s ostatními. Učitelé by měli reagovat na různé předpoklady studentů a podporovat je podle jejich schopností a potřeb. Heterogenita se týká rozdílů ve znalostech, migračním pozadí, vývojovém stadiu nebo stylu učení (Helmke, 2009 in Reindl, Gniewosz, 2017).

Tato zjištění tak dle našeho názoru poukazují na potřebu většího důrazu na vzdělávání učitelů v oblasti komunikace, řešení konfliktů a řízení třídy, aby bylo možné lépe reagovat na potřeby a očekávání žáků a zároveň udržet konstruktivní a respektující učební prostředí. Stejně tak je možné říci, že ohrožující a autoritativní chování učitelů je vnímáno negativně jak žáky, tak učiteli. Avšak zatímco se žáci a učitelé mohou shodnout na obecných trendech, existují významné rozdíly v tom, jak každá skupina hodnotí specifické typy chování. Tyto rozdíly naznačují potřebu hlubšího porozumění vztahu mezi učiteli a žáky a významu kontextu a perspektivy ve vnímání chování.

3. chování učitele přispívající k nekázní/výrok „takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků“

Abychom dobře analyzovali výsledky, je důležité klást si otázky, zda jsou názory žáků v souladu s učitelovým pojetím příčin spouštěčů nekázně; čím jsou tyto způsobovány, jaké mají důsledky; co nám tímto žáci sdělují (©Socioklima, 2023).

Při zkoumání vlivu chování učitelů na nekázeň žáků naše data odhalují, že pohlaví nemá statisticky významný dopad na vnímání chování, které podněcuje nekázeň, jak u žáků, tak i u učitelů. To naznačuje, že vnímání chování učitelů indukujícího nekázeň je konzistentní bez ohledu na gender. Určité aspekty chování učitelů jsou tak na školách zapojených do našeho výzkumu považovány za problémové nebo neefektivní v kontextu udržení třídní kázně univerzálně.

Žáci i učitelé identifikují "**slabou autoritu**" jako klíčový faktor přispívající k nekázni, respektive k nárůstu neukázněného chování mezi žáky. Slabá autorita je totiž v příkrém rozporu s jejich vývojovými potřebami, kdy chtějí být samostatní, silní, nezávislí (©Socioklima, 2023).

Podle žáků nejvíce přispívá k nekázni „**slabá autorita**“ (31%), specificky situace, kdy si „**žáci na učitele dovolují**“ (32%). Tento výsledek zdůrazňuje, jak důležité je pro učitele udržovat respekt a autoritu ve třídě. Když si žáci "dovolují", může to být přímým důsledkem vnímané slabé autority učitele, což vede k otázkám týkajícím se efektivity učitelského managementu třídy. Zjištění tak poukazuje na zásadní potřebu učitelů udržet si respekt žáků a efektivně nastavit hranice. Učitelé, kteří nedokážou vytvořit prostředí vzájemného respektu, mohou nevědomky podněcovat nekázeň a vzdor. Dále je to „**učitelův častý strach**“ (21%), „**nesmělost a ostýchavost**“ (20%). Tyto aspekty poukazují na význam sebevědomí učitele a schopnosti čelit výzvě v třídě s jistotou. Učitelova nesmělost nebo strach mohou podkopávat jeho autoritu a povzbuzovat nekázeň.

Zvláštní pozornost si zaslouží i subkategorie "**dělá legraci za každou cenu**" (15%). Snaha učitele být oblíbený prostřednictvím humoru může mít nezamýšlený efekt oslabení jeho autority, pokud je tento přístup používán nepřiměřeně, nevhodnými prostředky nebo na úkor disciplíny. Na druhou stranu byl identifikován statisticky významný rozdíl mezi žáky ZŠ (9%) a gymnázia (20%) v subkategorii "**dělá legraci za každou cenu**", který ukazuje na větší toleranci žáků základní školy k neformálnímu chování, avšak toto chování stále může vést k nekázni. Z toho vyplývá, že učitelé musí být opatrní v tom, jak uvolněně se chovají, a udržovat rovnováhu mezi přátelským přístupem a udržením autority.

Učitelé (z pohledu žáků) se ve svých odpovědích shodují s žáky v hodnocení **slabé autority** jako hlavního přispěvatele k nekázni (57%), přičemž nejvýraznější rozdíly v percepci mezi učiteli a žáky se týkají „**nesmělosti a ostýchavosti**“ (50% učitelů proti 20% žáků) a „**častého strachu učitelů**“ (46% učitelů proti 21% žáků). Tyto rozdíly mohou naznačovat hlubší porozumění učitelů faktu, že jejich vlastní nejistota může ovlivnit

disciplínu ve třídě. Data však ukazují, že tyto domněnky, či úsudek, jsou výrazně častěji na straně právě učitelů, nikoliv žáků.

V kontextu výše uváděného musíme zdůraznit ještě statisticky významné rozdíly ve vnímání subkategorie "je nesmělý a ostýchavý" a "dělá legraci za každou cenu" mezi žáky (17%; 9%) a učiteli (50%; 40%) základní školy, které poukazují na rozpor mezi tím, jak učitelé (jakkoliv z pohledu žáků) vnímají své vlastní chování a jeho skutečným dopadem na žáky. Zatímco učitelé mohou vnímat své chování jako příliš uvolněné nebo nedostatečně autoritativní, žáci tento názor nemusí sdílet v takové míře.

Podobně, rozdíly ve vnímání subkategorií "je nesmělý a ostýchavý" a "je často vystrašený" mezi žáky gymnázia (23%; 20%) a jejich učiteli (50%; 54%) zdůrazňují potenciální nesrovnalosti ve vnímání autority a sebevědomí na straně učitelů gymnázia.

Shrneme-li naše zjištění v této oblasti, pak můžeme říci, že ve třídách zapojených do našeho výzkumu bude mít vnímání autority a chování učitelů zásadní vliv na disciplínu ve třídě. Tato fakta podtrhují potřebu rozvíjet na straně učitelů strategie pro efektivní řízení třídy, které zvyšují jejich autoritu a respekt mezi žáky, zároveň ale zachovávají pozitivní a podporující vzdělávací prostředí. Hovoříme o pedagogickém taktu, který je vlastní učiteli, který dokáže ve správný čas registrovat reakci žáků na nastalou situaci, respektive na své působení, rychle rozpozná změnu v psychickém stavu a reakci žáků a tomuto následně uzpůsobí své další chování i jednání (Čáp, Mareš, 2007). Rozdíly v percepci mezi různými skupinami také poukazují na důležitost kontextu a individuálních perspektiv v řízení třídního chování a disciplíny. Také můžeme zdůraznit důležitost sebereflexe, empatie a profesního rozvoje v cestě k vytvoření efektivního, respektujícího a produktivního učebního prostředí. Učitelé by měli být podporováni v jejich snaze o vyvážený přístup, který umocní jak třídní disciplínu, tak pozitivní a motivující vztahy s žáky (Nehyba et al., 2014).

4. mapování zkušeností žáků s chováním učitele/výrok „setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů“

Reflexe zkušeností žáků s chováním učitelů se promítá do jejich dalších postojů, formuje přesvědčení a následně se tyto odrazí v prožívání a chování žáků (©Socioklima, 2023). Data nám poskytují pohled na to, jaké typy chování učitelů jsou žáky nejčastěji zaznamenány a zároveň s jakými typy chování se žáci nejčastěji setkali dle mínění učitelů.

Toto porovnání odhaluje zajímavé rozdíly v percepce mezi skutečnými zkušenostmi žáků a představami učitelů o těchto zkušenostech.

Zatímco 28% žáků uvádí, že se nejčastěji setkávají s učiteli, kteří jsou vnímáni jako "**odborné authority**", učitelé (34%) si myslí, že se s tímto typem učitelského chování žáci setkávají ještě častěji. V návaznosti na response k výroku „takové chování se mi líbí“, je z našeho výzkumu patrné, že pro žáky je odborná autorita důležitá, přičemž největší důraz kladou na to, aby učitel „**svému oboru rozuměl a uměl naučit**“. Ve smyslu četnosti volby zde panuje shoda, 60% žáků a cca 60% učitelů volilo tutéž subkategorii. Jakkoliv je však odborná autorita pro žáky důležitá, dávají přednost učitelům, kteří se zaměřují na výuku studentů jako osob, nikoli jen na předávání informací o předmětu. Oceňují, když je kázeň vyžadována s laskavostí a bez ponižování nebo posměchu. Souček říká, že učitel s odbornou autoritou musí svoji aprobační a pedagogickou odbornost prokazovat důsledně, musí být zjevná a zároveň žáky oceňovaná. Navíc je zcela závislý na tom, jak moc si žáci vzdělání váží (©Souček in Repková, 2011). V takovém prostředí jsou studenti ochotni přijmout i negativní důsledky svého chování, protože cítí, že jsou respektováni a přijímáni (©Socioklima, 2023). Tato zjištění tedy naznačují, že obě skupiny si cení odborných znalostí, ale učitelé přeceňují, jak často jsou jejich žáci s tímto typem chování konfrontováni. Toto prokazuje i statistické testování.

34% žáků se setkává nejčastěji s učiteli, kteří „**svému oboru rozumí a umí naučit**“, avšak učitelé si myslí, že u nich vnímá takové chování celých 60% žáků. Rozdíl může poukazovat na to, že učitelé přeceňují své schopnosti předávat znalosti, případně to takto není žáky dostatečně vnímáno.

Další rozpor v četnosti voleb vnímáme v subkategorii „**je přísný a nezáživný**“. Tento přístup zaznamenalo 24% žáků, ale učitelé si myslí, že jejich chování jako přísné a nezáživné vnímá jen 11% žáků. Učitelé mohou mít tendenci podceňovat, jak často mohou být jejich přísnost a způsob výuky vnímány žáky jako nezáživné, možná kvůli svému přesvědčení, že tato přísnost je nutná pro udržení disciplíny a efektivity výuky. Na druhou stranu, žáci mohou přísnost a nedostatek zábavnějších, interaktivních prvků ve výuce vnímat výrazněji, což odráží jejich touhu po angažovanějším a stimulujícím učebním prostředí. Tento rozdíl poukazuje na potřebu vyváženějšího přístupu, který zajistí udržení disciplíny, aniž by bylo obětováno zapojení a motivace žáků.

O něco menší disproporce pak vidíme v četnosti voleb v subkategorii „**žáci se na něj obrací o radu**“ (12% žáků vers. 16% učitelů) a v subkategorii „**zajímá se o svůj obor, ne**

o žáky“. Tuto charakteristiku zaznamenalo 10% žáků, zatímco učitelé předpokládají, že pouze 6% žáků vnímá jejich zájem o obor jako nadřazený zájmu o žáky.

Statisticky významný rozdíl mezi žáky ZŠ a žáky G, kde výrazně více žáků G (16%) uvádí setkání s chováním charakterizovaným jako „**roztržité a chaotické**“ ve srovnání se žáky ZŠ (3%) je možné podložit domněnkou, že žáci na gymnáziu mohou být citlivější na organizaci a strukturu hodin, což může vést k vnímání učitelů jako méně organizovaných. Tento rozdíl může také odrážet rozdíly ve školních a sociálních očekáváních mezi ZŠ a gymnáziem.

Je velmi zajímavé, že se nejvíce statisticky významných rozdílů, často vysoce signifikantních, vyskytuje mezi žáky a učiteli na gymnáziu. Mezi žáky G a učiteli G byl zjištěn rozdíl v tom, jak často se setkávají s „**přátelským chováním**“. Žáci G toto zaznamenali častěji (19%) ve srovnání s předpokladem učitelů G (2%). Snad bychom mohli dedukovat tendenci učitelů podceňovat svůj vliv na vytváření přátelské a podporující třídní atmosféry. To může naznačovat potřebu učitelů více se zaměřit na vztahy s žáky.

Velký rozdíl mezi vnímáním žáků G (5%) a učitelů G (40%) skutečnosti, jak často se setkávají s chováním, kdy si „**žáci na učitele dovolují**“, ukazuje na rozpor mezi vnímáním učitelů vlastní autority a skutečnými zkušenostmi žáků. Učitelé mohou považovat určité chování za nedostatečný respekt, zatímco žáci to nemusí vidět stejně.

Žáci gymnázia nedali žádnou volbu subkategorii „**je ostýchavý nebo nesmělý**“, můžeme tedy říci, že se s těmito typy učitelů nesetkávají (nejčastěji). Je zajímavé, že naopak učitelé gymnázia (50%) míní, že se s takovým chováním učitele žáci setkávají často. Absence tohoto vnímání u žáků ve srovnání s učiteli může naznačovat, že si žáci neuvědomují nejistotu učitelů, nebo ji interpretují jinak. Podobně rozdíl mezi žáky G (1%) a učiteli G (27%) v setkávání s chováním, kde je „**učitel vystrašený**“, může rozdíl odrážet, že žáci nevnímají vnitřní obavy učitelů tak intenzivně, jak je učitelé sami cítí, což poukazuje na rozdíl mezi vnitřními pocity učitelů a vnějším vnímáním žáků.

Rozdíl mezi žáky G (3%) a učiteli G (18%) v subkategorii „**dělá legraci za každou cenu**“ pak může ukazovat na nesoulad mezi úmyslem učitelů být přístupnější nebo uvolněnější a vnímáním tohoto chování žáky. Na druhou stranu, jakkoliv spadá toto chování do oblasti „slabá autorita“, musíme zmínit, že v případě výroku „**takové chování učitele se mi líbí**“ volilo tuto celkem 14% respondentů z řad žáků. Je běžné, že období dětství a adolescence jsou provázeny určitou mírou bezstarostnosti a smyslu pro humor. Schopnost adekvátně

využívat humor a lehkost je pro studenty indikátorem, že učitel je emocionálně vyrovnaný a má vyzrálou osobnost, která dokáže plnit svou roli či povolání s poctivostí a perspektivou (©Socioklima, 2023). Toto potvrzuje i výzkum (©Klusák, Školaudová, 1992 in Mareš, 1998), který byl realizován na druhém stupni pražských základních škol. 95% žáků si přálo, aby ve třídě byla legrace. Humor může vytvořit pozitivní a uvolněnou atmosféru učení. Avšak ne všechny formy humoru jsou pro učení přínosné. Martin et al. (2003 in Reindl, Gniewosz, 2017) rozlišují mezi afiliativním humorem, autoironií, sebevylepšujícím humorem a agresivním humorem, přičemž první dva typy podporují pozitivní učební prostředí. Abychom se zastali i učitelů, časté rušení výuky, způsobené konfliktními situacemi nebo nevhodným chováním jednotlivých studentů, může zabránit vytvoření uvolněné učební atmosféry. Učitelé pak mají méně času věnovat se vtipným způsobům výkladu, protože jsou většinou zaměstnání regulací chování studentů (Reindl, Gniewosz, 2017).

Jen 2% žáků G uvádí, že se nejčastěji setkali s učitelem, který se „**vysmívá druhým**“. Naopak 16% pedagogů G se domnívá, že tuto zkušenost žáci zažívají častěji. Jako argumentace pro toto zjištění nás napadá, že učitelé a žáci mohou mít odlišné interpretace toho, co přesně znamená "vysmívání se druhým". Učitelé mohou být kvůli své profesionální roli a zodpovědnosti více citliví na negativní chování ve třídě, včetně vlastního. Mohou si tedy více uvědomovat případy, kdy se mohli nevhodně vysmívat nebo kdy jejich pokusy o humor byly interpretovány negativně, případně mohou učitelé vnímat jakékoli své chování, které by mohlo být interpretováno jako "vysmívání se", jako významnější z hlediska jeho potenciálního vlivu na sociální dynamiku a atmosféru ve třídě.

Žáci G se nejčastěji setkávají s učiteli, kteří jsou „**přísní a nezáživní**“ (27%). Ve srovnání s učiteli G (4%) mohou být žáci citlivější na přísnost a způsob prezentace učiva než učitelé, což může naznačovat potřebu vyváženějšího přístupu k disciplíně a angažovanosti.

Jako pozitivní zjištění vnímáme skutečnost, že se 36% žáků gymnázia setkává nejčastěji s učiteli, kteří svému „**oboru rozumí a umí naučit**“. Nedokážeme si vysvětlit, proč se učitelé G (0%) naopak domnívají, že je tomu zcela jinak. Učitelé mohou mít vysoká očekávání týkající se vlastních pedagogických dovedností a odborných znalostí. Když se na sebe dívají kriticky, mohou se domnívat, že vždy existuje prostor pro zlepšení. Zejména na gymnáziích, kde je očekávána vysoká úroveň odborných znalostí a pedagogické dovednosti, mohou být učitelé velmi sebekritičtí ohledně své práce. Tato vysoká míra sebekritiky může vést k podhodnocení jejich schopnosti efektivně předávat znalosti, i když

je jejich výkon objektivně vysoký. Percepční rozdíly mezi učiteli a žáky ve vzdělávacím procesu mohou také sehrát určitou roli. Učitelé mohou mít tendenci zaměřovat se na to, co cítí, že by mohli dělat lépe, a možná nevidí, že momenty, které považují za samozřejmé nebo nevýznamné, jsou pro žáky zásadní v jejich porozumění danému předmětu. Učitelé a žáci mohou používat různá kritéria pro hodnocení, co znamená "rozumět oboru a umět ho učit". Zatímco žáci mohou vnímat jakoukoliv schopnost učitele vysvětlit složité koncepty jednoduchým jazykem jako ukazatel odbornosti, učitelé mohou mít přísnější kritéria pro to, co považují za účinné vyučování, zahrnující širší spektrum pedagogických dovedností. V každém případě tento vysoce signifikantní rozdíl poukazuje na důležitost otevřené komunikace a pravidelné zpětné vazby mezi učiteli a žáky, aby se zajistilo, že učitelé mají jasný přehled o tom, jak jsou jejich výukové metody a odborné znalosti žáky vnímány. Tím se může zlepšit nejen sebevědomí učitelů ve vlastní pedagogickou praxi, ale také podpořit další profesní rozvoj a zvýšit celkovou kvalitu vzdělávacího prostředí.

Rozdíl mezi žáky G (16%) a učiteli G (0%) v případě subkategorie „**žáci se na něj obrací o radu**“ implikuje, že učitelé na gymnáziu mohou efektivně vytvářet prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a obrací se na učitele s otázkami nebo s prosbou o radu, aniž by si učitelé plně uvědomovali, že tomu tak je a jak významně tento přístup ovlivňuje chování a postoj žáků. Tato nedostatečná sebereflexe může vést k podhodnocení jejich vlastního přínosu k pozitivní třídní dynamice. Učitelé také nemusí být vždy přítomni nebo si vědomi všech interakcí, které se odehrávají mimo oficiální výukové hodiny nebo strukturované školní aktivity. Žáci se na učitele mohou obracet o radu v neformálnějším nebo méně viditelném kontextu, který není učiteli plně znám.

Pozitivně lze hodnotit skutečnost, že ve srovnání s učiteli (32%) uvádí menší procento žáků gymnázia (12%) setkání s učiteli, kteří se „**zaměřují spíše na svůj obor než na žáky**“. Tato situace ukazuje na potenciálně pozitivní dynamiku ve vztahu mezi učiteli a žáky na gymnáziu. Pokud učitelé předpokládají, že se žáci s takovým chováním setkávají častěji, může to znamenat, že jsou si vědomi rizik spojených s přílišným zaměřením na obsah předmětu na úkor vztahů se žáky. Jejich obavy mohou být znamením silného závazku k pedagogice, která vyvažuje odborné znalosti s podporou a angažovaností žáků. Na druhou stranu, skutečnost, že menší procento žáků tyto zkušenosti hlásí, naznačuje, že žáci možná vnímají své učitele jako více angažované a přístupné, než učitelé předpokládají. Tato situace může být pozitivním signálem, že i přes (ve vsí všeobecnosti) vysoké akademické standardy a očekávání na gymnáziích, učitelé stále dokážou udržet

osobní přístup a jsou pro své žáky „dostupní“. Tento rozdíl ve vnímání může také poukazovat na potřebu další komunikace a zpětné vazby mezi učiteli a žáky, aby se zajistilo, že obě strany mají jasný obraz o tom, co je ve vztahu učitel - žák ceněno a jaké faktory přispívají k pozitivnímu vzdělávacímu prostředí. Je to připomínka, že významnou součástí efektivního vyučování je nejen předávání odborných znalostí, ale i vytváření podpůrného učebního prostoru, který oceňuje a podporuje potřeby každého žáka. Učitelé mohou považovat svou odbornou vášeň a znalosti za základní součást své pedagogické identity, avšak žáci často více oceňují učitele, kteří jsou schopni tuto odbornost přizpůsobit a integrovat do vztahu, který podporuje individuální učební potřeby a zájmy. Učitel by tak neměl být žákům kamarádem, ale musí jim být schopen dát najevo, že se o ně zajímá a je jim připraven pomoci (©Souček in Repková, 2011).

Rozdíl ve vnímání, kdy 25% žáků gymnázia uvádí, že se setkávají s chováním učitelů **„podporujícím spolupráci“**, zatímco žádný z učitelů si nemyslí, že by se žáci s takovým chováním setkávali, může mít několik klíčových implikací a vysvětlení. Učitelé možná nedocení své vlastní úsilí v oblasti podporování spolupráce mezi žáky. Tento rozdíl může signalizovat, že ačkoliv učitelé aktivně podporují spolupráci ve třídě prostřednictvím skupinových projektů a diskusí, sami si toho nejsou plně vědomi jako významného aspektu své pedagogické praxe. Žáci však mohou vnímat jakékoli aktivity vyžadující interakci s ostatními jako podporu spolupráce, zatímco učitelé mohou tyto aktivity považovat za běžnou součást výuky. To znamená, že to, co učitelé považují za standardní pedagogický přístup, může být žáky vnímáno jako významná podpora spolupráce. Dále mohou existovat bariéry v komunikaci nebo ve zpětné vazbě mezi učiteli a žáky, což učitelům brání plně pochopit, jak žáci vnímají a oceňují jejich úsilí o podporu spolupráce. Absence otevřené zpětné vazby od žáků může vést k tomu, že učitelé nedokážou adekvátně hodnotit efektivitu svých metod.

Žáci G (22%) se častěji setkávají s **„klidným a pohodovým přístupem učitelů“**, než si učitelé G (0%) myslí. Rozdíl ve vnímání může být ve skutečnosti pozitivním ukazatelem toho, že učitelé mohou být efektivnější ve vytváření klidného a pohodového prostředí, než si sami uvědomují. Zároveň může být toto zjištění příležitostí pro učitele k tomu, aby si více cenili vlivu, který mají na třídní klima a žákovskou pohodu, stejně jako příležitostí pro další rozvoj v oblasti komunikace a sebereflexe. Je důležité, aby učitelé rozpoznali a uznali pozitivní aspekty svého chování, které přispívají k vytvoření učebního prostředí, ve kterém se žáci cítí pohodlně a podporováni. Toto potvrzuje Petlák (2006) a jeho klasifikace tzv.

„neklidných“ učitelů s důrazem na skutečnost, že tyto mají specifický vliv na klima ve třídě podle toho, jak se projevují.

Tyto výstupy naznačují, že rozdíly v percepci mezi učiteli a žáky na gymnáziu zapojeném do našeho výzkumu mohou mít hluboký dopad na vzdělávací zkušenost. Pro učitele je důležité rozpoznat a reflektovat své chování z pohledu žáků a aktivně hledat zpětnou vazbu pro zlepšení své pedagogické praxe.

DISKUZE

Začněme naši diskuzi shrnutím, jaký vliv mají aspekty výukového klimatu na rozvoj žáků, přičemž se zaměříme na motivaci, výkon, sebepojetí, sociální chování a politickou socializaci či toleranci. Výzkumy ukázaly, že motivace studentů během školní dráhy klesá (Fredricks a Eccles 2002; Frenzel et al. 2010; Jacobs et al. 2002 in Reindl, Gniewosz, 2017). Otázka zní, které aspekty výukového klimatu mohou tomuto poklesu čelit. Podle teorie sebeurčení (Deci a Ryan, 1985) jsou klíčové tři základní potřeby - autonomie, kompetence a sociální začlenění. Zvláště sociální začlenění, jako aspekt vztahových charakteristik, může sloužit jako indikátor toho, proč studenti nacházejí radost v učení. Když se učitel zajímá o osobní záležitosti každého studenta, přenáší to pocit bezpečí a oceňování. Studenti se pak mohou věnovat prozkoumávání vlastních nápadů a věnovat se učebnímu obsahu. Výzkumy potvrzují vztah mezi péčí učitele a intrinsickou motivací studentů (Wentzel, 1998; Woolley et al., 2008 in Reindl, Gniewosz, 2017). Sociální začlenění hraje významnou roli nejen pro motivaci studentů, ale i pro jejich výkon. Studie ukázaly, že vztahové charakteristiky, jako je emocionální podpora, mají přímý vliv na výkon studentů (Pianta et al., 2008b; Rudasill et al., 2010 in Reindl, Gniewosz, 2017), který je pravděpodobně zprostředkován motivací. Normy hodnocení učitelů, zejména aspekty motivace, jsou klíčové pro vývoj sebepojetí a sebeúčinnosti studentů. Třídy, kde je vnímáno jako sociální norma hodnocení učitelů, jsou charakterizovány tím, že dobré známky závisí na výkonech spolužáků. To znevýhodňuje zejména studenty s nižším výkonem, jejichž hodnocení je vždy porovnáváno s lepšími výkony spolužáků, což snižuje hodnocení jejich vlastních schopností. Péče a důvěryhodný vztah učitele nemají vliv pouze na učení a výkon, ale také na to, jak se studenti cítí ve třídě a jaké sociální chování projevují. Učitelé, kteří se s porozuměním staví k problémům studentů a snaží se je konstruktivně řešit, mohou přispět k tomu, že se studenti chovají kooperativně a s porozuměním vůči svým spolužákům. Svobodné vyjadřování názoru je v naší společnosti základní hodnota. Tuto hodnotu je možné studentům předávat i ve výuce a tím nepřímou přispívat k rozvoji zájmu o svobodné vyjadřování vlastního názoru. Studie ukázaly vliv diskusního klimatu na volební chování a znalost občanských práv (Tourney-Purta et al., 2001 in Reindl, Gniewosz, 2017), což naznačuje, že otevřené diskusní klima může pomoci snižovat politickou apatii u mladých lidí a rozvíjet zájem o aktivní účast v demokratických procesech (Reindl, Gniewosz, 2017).

Na základě našich zjištění a jejich porovnání s teoretickými přístupy, ze kterých v naší práci vycházíme, jsme dospěli k závěru, že sociálně podpurné chování učitelů je nepostradatelným prvkem pro úspěšné vzdělávací prostředí a má významný dopad na školní výkon stejně jako na psychosociální rozvoj žáků. Pokoušíme se proto rozvinout diskusi, která zdůrazňuje význam sociální podpory, pedagogických a odborných kompetencí a potřebu zlepšení komunikace mezi učiteli a žáky. Předkládáme několik myšlenek a především nastolujeme otázku potenciálního přínosu sociálního pedagoga v řešení identifikovaných výzev.

1. Jak může sociální pedagog podporovat rozvoj sociálních a emocionálních dovedností u žáků a učitelů?

Vzhledem k tomu, že naše zjištění poukazují na potřebu rozvoje sociálních a emocionálních dovedností pro podporu pozitivního třídního klimatu, jaké konkrétní programy nebo aktivity by mohl sociální pedagog implementovat?

2. Jak může sociální pedagog napomoci lepšímu porozumění a komunikaci mezi učiteli a žáky?

S ohledem na identifikované percepční rozdíly mezi učiteli a žáky, jaké metody může sociální pedagog využít ke zlepšení vzájemného porozumění a otevřené komunikace?

Jak by mohl sociální pedagog pracovat s učiteli na rozvoji jejich schopností efektivně shromažďovat a využívat zpětnou vazbu od žáků?

3. Jaké strategie by sociální pedagog mohl aplikovat k posílení třídního a výukového klimatu?

Vzhledem k tomu, že pozitivní třídní klima je zásadní pro úspěšné vzdělávací prostředí, jaké iniciativy by mohl sociální pedagog navrhnout a realizovat, aby byl podpořen respekt a vzájemná podpora mezi všemi členy třídní komunity?

4. Jak může sociální pedagog přispět k profesnímu rozvoji učitelů?

Naše zjištění naznačují, že učitelé by mohli těžit z dalšího vzdělávání v oblasti sociálně-emocionálního učení a řízení třídního chování. Jak by sociální pedagog mohl podporovat učitele v jejich profesním rozvoji, zejména v oblastech komunikace, empatie a efektivních strategií řízení třídy?

5. Jaký dopad by měla přítomnost sociálního pedagoga na snižování školní nekázně?

Vzhledem k tomu, že školní nekázeň může být ovlivněna řadou faktorů (na straně učitelů i žáků), včetně sociálně-emocionálních dovedností a třídního klimatu, jak by sociální pedagog mohl přistupovat k prevenci a řešení problémového chování ve školním prostředí?

Tato diskuse pokládá základ pro rozvoj komplexní strategie na školách zapojených do našeho výzkumu, ve které hraje sociální pedagog klíčovou roli ve zlepšování vzdělávacího prostředí, podporuje sociální a emocionální rozvoj žáků i učitelů a napomáhá k lepší komunikaci a porozumění mezi učiteli a žáky. Integrace sociálního pedagoga do škol, například po vzoru Norska, kde působí pracovníci sociální péče, nicméně jejich práce je sociálně pedagogického charakteru a silně se zaměřuje na budování partnerství žák – učitel, žák – žáci (Lorencová, 2023), může představovat cenný přínos k dosažení těchto cílů a k vytvoření podporujícího a efektivního vzdělávacího prostředí.

Je také korektní poznamenat, že základní škola, která se zapojila do našeho výzkumu, MÁ ve svém týmu sociálního pedagoga, na rozdíl od zapojeného gymnázia. Nabízí se tak otázka, do jaké míry mohou být rozdíly ve výsledcích ovlivněny právě prací sociálního pedagoga (na ZŠ bylo identifikováno podstatně méně signifikantních rozdílů ve výstupech mezi žáky a učiteli než na gymnáziu).

ZÁVĚR

Pakliže máme sumarizovat naše zjištění a tato konfrontovat s teoretickými přístupy, ze kterých práce vychází, pak musíme jednoznačně konstatovat, že respondenti z řad žáků na školách, kde výzkum proběhl, teorii veskrze potvrzují.

Sociálně podpůrné chování učitele je zásadní složkou efektivního vzdělávacího prostředí a má klíčový vliv na školní úspěch a psychosociální rozvoj žáků. Tento typ chování zahrnuje empatii, povzbuzování, pozitivní zpětnou vazbu a schopnost vytvářet bezpečné a inkluzivní prostředí. Odborná literatura zmiňuje, že skutečně významné jsou postoje učitelů ve vztahu k jejich profesi. Zmiňovány jsou kongruence, tedy soulad mezi prožíváním a chováním, empatie, dále bezpodmínečné přijetí a v neposlední řadě konzistence/stálost v těchto charakteristikách (Plevová, Kusák, 2006 in Grecmanová, 2008).

Je zřejmé, že učitelé, kteří kladou důraz na sociálně podpůrné chování, jsou vnímáni žáky jako více přístupní a důvěryhodní, což přispívá k lepšímu školnímu výkonu, vyšší míře zapojení do školních aktivit a pozitivnímu sociálnímu klimatu ve třídě. Například učitelé, kteří poskytují individualizovanou zpětnou vazbu a vyjadřují opravdový zájem o osobní rozvoj svých studentů, mohou významně ovlivnit jejich motivaci k učení a odolnost vůči školním, ale i osobním výzvám (Čáp, Mareš, 2007; Prokop, 2001). Kromě toho, sociálně podpůrné chování učitele podporuje rozvoj kritického myšlení, sociálních dovedností a emocionální inteligence žáků. Vytváření prostředí, kde je chyba vnímána jako příležitost k učení, ne jako selhání, podněcuje studenty k experimentování, otázkám a aktivní účasti na vlastním vzdělávacím procesu. Konstruktivní přístup k chybám je nezbytný pro učení. Učitelé by měli chápat chyby jako příležitost k učení, nikoli je okamžitě opravovat, aby studentům dali možnost najít správné řešení sami (Oser & Spsychiger, 2005 in in Reindl, Gniewosz, 2017). Strategie pro zvýšení sociální podpory ze strany učitele zahrnují pravidelné budování vztahů s žáky, vyjadřování očekávání ve formě konstruktivní zpětné vazby, zajištění emocionální dostupnosti a podporu autonomie žáků. Tyto přístupy nejenže zlepšují školní výsledky, ale také přispívají k rozvoji pozitivních mezilidských vztahů a podporují celkovou pohodu žáků. U pomáhajících a přátelských učitelů mají žáci pocit spravedlnosti (Grecmanová, 2008).

Vzhledem k tomu, že vzdělávací proces je neodmyslitelně sociální činností, je sociálně podpůrné chování učitele klíčovým faktorem pro úspěšnou vzdělávací praxi. Jeho

implementace vyžaduje nejen pedagogické dovednosti, ale také hluboké porozumění psychologickým potřebám žáků a schopnost vytvářet a udržovat pozitivní vztahy. Naopak rizikové či ohrožující chování učitele představuje vzdělávací a sociální problém, který může mít zásadní negativní dopad na učební prostředí, školní úspěch a psychickou pohodu žáků. Toto chování zahrnuje akce a postoje, které podkopávají důstojnost, bezpečnost a rozvoj žáků, jako jsou verbální agrese, ponižování, ignorování potřeb studentů, nedostatečná podpora nebo nespravedlivé zacházení (Čáp, Mareš, 2007; Grecmanová, 2008; Kohoutek, Ouroda, 2000; Prokop, 2001). Jedním z projevů rizikového chování učitele je verbální agresivita, která zahrnuje kritiku, posměšky, ironii nebo ponižující komentáře, včetně projevů protěžování jen některých žáků. Takové chování může vést k oslabení sebeúcty žáků, snížení motivace k učení a v extrémních případech i k vývoji psychologických traumat. Především žáci středního věku kladou velký důraz na spravedlnost, přičemž tuto chápou jako respektování daných pravidel „za všech okolností pro všechny stejně“ (Vágnerová, 2001). Učitel by měl být férový, neměl by žádného žáka nebo skupinu žáků protěžovat, nebo naopak uzurpovat jakýmkoliv způsobem (Petty, 1996). Vztah mezi učiteli a studenty by měl být založen na vzájemném respektu a podpoře autonomie studentů. Učitelé by měli studenty spravedlivě a férově hodnotit a podporovat je v jejich vývoji (Kultusministerkonferenz, 2000 in in Reindl, Gniewosz, 2017). Nedostatek angažovanosti a podpory ze strany učitele také představuje rizikové chování, jelikož zanechává žáky bez nezbytného vedení a zpětné vazby potřebné pro jejich školní a osobní rozvoj. Učitel, který nedokáže poskytnout adekvátní podporu nebo ignoruje potřeby svých žáků, může nevědomky podporovat vznik negativního vzdělávacího prostředí, ve kterém žáci nedosahují svého plného potenciálu (Prokop, 2001).

Chování učitele, které přispívá k nekázní ve třídě, je problémem s dopady na vzdělávací proces, atmosféru ve třídě a školní úspěch studentů.

Konečně, nedostatek autority nebo respektu ze strany učitele může hrát roli v nekázní ve třídě. Učitelé, kteří si nedokáží vytvořit a udržet respekt a autoritu, mohou mít obtíže s udržením řádu a disciplíny. To vyžaduje nejen pevné stanovení a dodržování pravidel, ale také budování pozitivních vztahů s žáky, projevení empatie a poskytování podpory (©Kohouek, 2009).

Na otázku, zda existuje shoda v tom, jak si žáci představují dobrého učitele, říká Prokop (2001), odkazující na výzkumy, že ano.

V naší diplomové práci jsme se zaměřili na zkoumání vnímání ideálního učitelského chování ze strany žáků a učitelů, stejně jako na vnímání chování, které může vést k nekázní či být žáky považováno za nepříjemné. Naše zjištění poukazují na důležitost sociální podpory, pedagogické a odborné kompetence učitelů a zdůrazňují potřebu otevřené komunikace a vzájemného porozumění mezi učiteli a žáky pro efektivní vzdělávací prostředí.

Bylo zjištěno, že žáci si cení přátelského a sociálně podpůrného chování ze strany učitelů, což považují za základ pro vytváření pozitivního třídního klimatu a pocitu bezpečí. Toto chování zahrnuje adekvátní úroveň komunikace, schopnost řešení konfliktů, určitou dávku smyslu pro humor a nadhled. Zároveň je pro žáky důležité, aby učitel disponoval odbornými znalostmi a didaktickými schopnostmi, což vede k lepšímu pedagogickému a akademickému výkonu.

Naše výzkumná zjištění také odhalila rozdíly v percepci mezi skutečnými zkušenostmi žáků a představami učitelů o těchto zkušenostech, což poukazuje na potřebu zlepšení komunikace a efektivnější zpětné vazby ve vzdělávacím procesu. Bylo zjištěno, že učitelé si mohou být více vědomi potenciálního negativního vnímání svého autoritativního chování žáky, což naznačuje potřebu rozvoje alternativních strategií pro udržení třídního řádu, které podporují vzájemnou úctu a konstruktivní interakci.

Dále bylo identifikováno, že jak žáci, tak učitelé (hodnotící situaci z perspektivy žáků) vidí "ohrožující autoritu" jako nepříznivý prvek ve vztahu k učitelskému chování, což naznačuje shodu na nevhodnosti extrémní autority, která přesahuje hranice respektu a podpory, nezbytné pro zdravé vzdělávací prostředí.

Z analýzy vyplynulo, že pro efektivní vzdělávací prostředí je zásadní udržet rovnováhu mezi odbornou přípravou a sociální a emocionální podporou žáků. Žáci, kteří se vyznačují pozitivním sebepojetím, vstupují do výuky s tím, že mají možnost uspět a výuku vnímají jako méně obtížnou a více srozumitelnou (Grecmanová, 2008).

V tomto kontextu nabízí působení sociálního pedagoga ve škole významný přínos. Sociální pedagog může působit jako klíčový prostředník mezi učiteli a žáky, zaměřující se na podporu sociálních a emocionálních aspektů vzdělávacího procesu. Jeho/její práce může pomoci identifikovat potřeby žáků, rozvíjet strategie pro jejich podporu a vytvořit inkluzivnější a podporující prostředí. Sociální pedagog by mohl nabízet individuální konzultace žákům, podporovat rozvoj sociálních dovedností a komunikace a posílit třídní

a školní klima. Podle Reindl a Gniewosz (2017) může být kvůli rozsáhlým osnovám a nedostatku času obtížné budovat dobrý vztah se všemi studenty, zejména když je ve třídě až 33 studentů.

Závěrem lze říci, dedukujíc z našich zjištění, že by integrace sociálního pedagoga do školního prostředí mohla představovat cenný přínos pro celou vzdělávací komunitu, podporující nejen školní rozvoj, ale i sociální a emocionální pohodu žáků. Asi za neoptimálnější styl učitele je označován styl sociálně integrační/demokratický. Reprezentuje prvky kontroly a pevného výchovného působení, avšak s dostatečným prostorem pro iniciativu, tvořivost a interpersonální vztahy. Jen stěží najdeme učitele, který má tak ideální strukturu vlastností, že povede ke spontánnímu rozvoji integračního stylu (Kohoutek, Ouroda, 2000). Pro další rozvoj pedagogické praxe je tak klíčové podporovat učitele v sebereflexi, komunikaci a profesním rozvoji, aby byly splněny dynamické potřeby a očekávání žáků, což v konečném důsledku přispěje k vytvoření bohatších, více podpůrných a motivujících učebních prostředí. I tady by mohl sehrát sociální pedagog významnou roli.

Mapování zkušeností žáků s chováním učitelů slouží jako klíčový nástroj pro zlepšení pedagogické praxe a pro hlubší porozumění vzájemných vztahů ve vzdělávacím procesu. Tato praxe umožňuje identifikaci vzorců chování, které jsou nejvíce efektivní nebo naopak problematické, a poskytuje základ pro jejich další rozvoj a optimalizaci. Prokop (2001) uvádí, že zjišťování názorů žáků jsou potřebné a užitečné, přičemž odkazuje na celou řadu výzkumníků z oblasti pedagogiky, kteří percepce ze strany žáků označují za spolehlivou a platnou. Zároveň říká, že někteří vystupují proti výzkumům takového druhu a argumentují, že vedou k narušení vztahů mezi učiteli a žáky, respektive většina obav se váže k učitelům, nikoliv k žákům.

Zcela na závěr si dovolíme, ještě jednou podtrhnout skutečnost, že s ohledem na způsob výběru výzkumného souboru nelze naše závěry zobecňovat, tedy tyto aplikovat na širší populaci žáků/učitelů/škol. Naše závěry je tak možné vztahovat výhradně na školy, které se do našeho výzkumu zapojily.

Jako poslední poznámku k našemu výzkumu bychom rádi uvedli, že jsme v průběhu zpracování dat nabyli přesvědčení, že tato by bylo možné využít k probádání ještě odlišné problematiky, a sice odlišných preferencí/postojů/názorů/zkušeností žáků s chováním učitelů v závislosti na ročníku/třídě, kterou navštěvují. Jeví se nám, že by zjištění mohla být velmi zajímavá a pro celou řadu aktérů ve škole působících využitelná/přínosná.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ADOCK, Cyril John. *Základy psychologie*. Translation Marie Hejlová, Praha: Orbis, 1973, ISBN: 80-221-0186-9.
- [2] ASOCP, 2023. *Komparace činností sociálního pedagoga uvedených v šablonách OP JAK s faktickou činností dle ASOCP*. Aktuality a novinky 13. 02. 2023 [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupný z: <https://asocp.cz/asocp/komparace-cinnosti-socialniho-pedagoga/>
- [3] ASOCP, 2020. *NÁPLŇ PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE*. [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupný z: https://asocp.cz/wp-content/uploads/2023/08/tento_dokument_asociace_vytvorila_k_naplni_socialniho_pedagoga_na_zs.pdf
- [4] BANDURA, Albert. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. ISBN 9780138156145. [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: <https://archive.org/details/socialfoundation0000band/page/n5/mode/2up>
- [5] BLACK, Paul J., WILIAM, Dylan. *Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan 80(2), 1998. [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. DOI: 10.1177/003172171009200119. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/44836144_Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_Through_Classroom_Assessment
- [6] BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel. *Index for inclusion : developing learning and participation in schools* (Third edition). CSIE, (2011). [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: <https://index-for-inclusion.org/en/>
- [7] ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [8] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

- [9] DECI, Edward. L., & RYAN, Richard. M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- [10] DEWEY, J. (1938). *Experience And Education*. New York: Kappa Delta Pi. Free Press. ISBN 978-0-684-83828-1. [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: <https://archive.org/details/experienceeducat0000dewe/page/n3/mode/2up>
- [11] DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [12] EPSTEIN, Joyce et al. *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition. Thousand Oaks. CA, Corwin Press, Inc., 2002. ISBN 0-7619-7666-3. [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- [13] EU. European Commission. *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Key competences for lifelong learning*. Publications Office, 2019. [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- [14] EU. Evropská komise. *Evropský referenční rámec klíčových kompetencí pro celoživotní učení*. Brusel: Evropská unie, 2006. ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupné z <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- [15] FELCMANOVÁ, L. *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu I*. Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú., 2023. ISBN 978-80-908892-1-7. [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Wellbeing-ve-skole_-Jak-na-pozitivni-pristupk-k-uceni-i-k-zivotu-UCITELE_2023_A4_jednostrany.pdf
- [16] FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: HERDER AND HERDER, 1970. Catalog card number 70-110074. [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: <https://archive.org/details/pedagogyofoppres0000unse/page/4/mode/2up>

- [17] FULLAN, Michael, RIZZOTTO, Joanna. *When It Comes to the Teacher Shortage, Who's Abandoning Whom?* Michael Fullan, CA. Articles & Podcasts August 15, 2022. [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2022/10/When-It-Comes-to-the-Teacher-Shortage-copy.pdf>
- [18] GABURA, Ján, PRUŽINSKÁ, Jana. *Poradenský proces. Série učebnic navržená ediční radou kateder sociální práce*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-10-9.
- [19] GAVORA, P., 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9
- [20] GAY, Geneva, HOWARD, Tyrone. C. *Multicultural teacher education for the 21st century*. The Teacher Educator, 36(1), pp. 1–16, 2000. DOI: 10.1080/08878730009555246. [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/249054876_Multicultural_teacher_education_for_the_21st_century
- [21] GILLERNOVÁ, Ilona. *Sociální dovednosti učitele a možnosti rozvíjení sociálních dovedností ve školním prostředí*. Metodický portál: Články, 03. 12. 2010. ISSN 1802-4785. [online], ©2024 [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/9891/SOCIALNI-DOVEDNOSTI-UCITELE-A-MOZNOSTI-ROZVIJENI-SOCIALNICH-DOVEDNOSTI-VE-SKOLNIM-PROSTREDI.html>
- [22] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Edukace (Hanex). Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [23] GREDLER, Gilbert. R. (2003). OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA. Online. *Psychology in the Schools*. 2003, roč. 40, č. 6, s. 699-700. ISSN 00333085. [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/pits.10114>.
- [24] HARGIE, Owen. *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice*. 5th Edition (5th ed.). Routledge, 2010. ISBN 9780203833919.

- [25] HARGREAVES, Andy. *Cultures of Teaching and Educational Change*. In: Biddle, B.J., Good, T.L., Goodson, I.F. (eds) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol 3. Springer, Dordrecht, 1997. ISBN 978-94-011-4942-6.
- [26] HATTIE, John, TIMPERLEY, Helen. *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112, 2007. [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. DOI: 10.3102/003465430298487. Dostupné z: <https://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- [27] HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.
- [28] HELUS, Zdeněk. *Psychologie pro střední školy: učebnice pro gymnázia*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-245-4.
- [29] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. *Pedagogická praxe*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- [30] HRUBÁ, Jana. *Jak by měla vypadat ideální škola a učitel*. *Metodický portál: Články* 03. 02. 2010. [online]. ISSN 1802-4785. ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/7707/JAK-BY-MELA-VYPADAT-IDEALNI-SKOLO-A-UCITEL.html>
- [31] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. *Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [32] JONES, Vern, JONES, Louise. *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. Boston: Allyn & Bacon, 2010. ISBN-13: 9780136874799.
- [33] KNOTOVÁ, Dana. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7077-6.

- [34] KOHOUTEK, Rudolf a OURODA, Karel. *Psychologie osobnostních typů učitele*. ITEM, Společenské vědy. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2000. ISBN 80-7204-176-2.
- [35] KOLB, David, A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall. ISBN: 0-13-295261-0. [online], ©2024 [cit. 2024-04-13]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- [36] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [37] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [38] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- [39] LAMBIE, Glenn. W., WILLIAMSON, Laurie. L. *The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition*. Professional School Counseling, 8(2), 124-131, 2004. [online], ©2024 [cit. 2024-03-13]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/234769553_The_Challenge_to_Change_from_Guidance_Counseling_to_Professional_School_Counseling_A_Historical_Proposition
- [40] LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- [41] LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.

- [42] LORENZOVÁ, Jitka. *Sociální pedagogika: věda, praxe a profese v souvislostech*. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, 2023. ISBN 978-80-7592-167-3.
- [43] LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.
- [44] MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy - přehledová studie*. Lékařská fakulta UK v Hradci Králové, 1998. [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf
- [45] MAREŠ, Jiří. *ŠKOLA A KVALITA ŽIVOTA U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH*. Brno: 2. konference ŠKOLA A ZDRAVÍ 21. © VZ 21 Brno, 2006. [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/031.pdf
- [46] MAREŠ, Jiří., KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- [47] MAREŠ, Jiří, JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky. Evaluační nástroje*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- [48] MAREŠ, Jiří. *Kvalita života u dětí a dospívajících*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-65-9.
- [49] MŠMT (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. ISBN 978-80-87601-47-1. [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- [50] MŠMT. *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků. 2021*. MŠMT, 2021. [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://vedemeskolu.npi.cz/wp-content/uploads/2022/09/2.Manual-profesniho-rozvoje-pedagogickych-pracovniku-pro-skoly.pdf>

- [51] NEHYBA, Jan. *Reflexe mezi lavicemi a katedrou*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6703-5.
- [52] Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press. ISBN: 978-0520050439.
- [53] OREL, Miroslav, OBEREIGNERŮ, Radko, MENTEL, Andrej. *VYBRANÉ ASPEKTY SEBEPOJETÍ DĚTÍ A ADOLESCENTŮ*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4998-2
- [54] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- [55] PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- [56] PIAGET, Jean. *The Psychology Of Intelligence*. New Jersey, Totowa: LITTLEFIELD., ADAMS & CO., 1972. [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://archive.org/details/psychologyofinte0000jean/page/n5/mode/2up>
- [57] PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.
- [58] PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7577-991-5.
- [59] PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Učební texty z didaktiky. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-86039-01-3.
- [60] PROKOP, Jiří. *Školní socializace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. ISBN 80-7083-536-2.
- [61] PRŮCHA, Jan.; WALTEROVÁ, Eliška.; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

- [62] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5
- [63] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- [64] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- [65] REINDL, Marion, GNIEWOSZ, Burghard. *Prima Klima: Schule ist mehr als Unterricht*. Springer-Verlag GmbH Deutschland 2017. ISBN 978-3- 662-50352-2.
- [66] ROFFEY, Sue. (2012). *Positive relationships: Evidence based practice across the world*. Springer Science + Business Media. DOI: 10.1007/978-94-007-2147-0. [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/321611929_Positive_Relationships_Evidence_Based_Practice_across_the_World
- [67] ROGERS, Carls, R. (1969). *Freedom to Learn*. Merrill; Maxwell Macmillan Canada ; Maxwell Macmillan International, New York, Toronto, New York, ©1994. ISBN 0-02-403121-6. [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://archive.org/details/freedomtolearn0000roge/page/n1/mode/2up>
- [68] RYAN, Richard. M., DECI, Edward. L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. University of Rochester, American Psychologist, January 2000. [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- [69] SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychologie: Lexikon základních pojmů*. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0459-6.
- [70] SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

- [71] SOCIOKLIMA s.r.o. *EXPERTNÍ PRÁCE S ON-LINE DOTAZNÍKY SOCIOKLIMA 2.0 Materiály pro účastníky*. 2023. Mgr. Milena Mikulková SOCIOKLIMA, s.r.o. | www.socioklima.cz | 10/2023. ©2024, [cit. 2024-03-01].
- [72] SOCIOKLIMA s.r.o. *ONLINE DOTAZNÍKY SOCIOKLIMA JAKO VÝCHODISKO PRO PRÁCI SE TŘÍDOU – WEBINÁŘ*, 2023. Mgr. Milena Mikulková SOCIOKLIMA, s.r.o. | www.socioklima.cz | 10/2023. ©2024, [cit. 2024-03-01].
- [73] REPKOVÁ, Dominika. *Klima školy a třídy*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Diplomová práce, Vedoucí práce: Mgr. Jiří Kressa, 2011. [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <http://home.pf.jcu.cz/~vsoucek/11autorita.doc>
- [74] SPILKOVÁ, Vladimíra. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Časopis PEDAGOGIKA 4/2007 (MONO). ISSN 2336-2189. [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2007_4_04_U%C4%8Ditelsk%C3%A1_338_348.pdf
- [75] SPILKOVÁ, Vladimíra. *Klima školy je zásadním aspektem pro utváření osobnosti dítěte: mnohdy bohužel nedoceňujeme význam sociálně emocionálního klimatu školy a třídy pro socializaci dítěte*. Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol, 2013, 19(3-4), s. 4-6. ISSN 1211-6858.
- [76] ŠEĎOVÁ, Klára et al. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8462-9.
- [77] ŠMÍDA, Jan et al. *Sociální pedagogové v českých školách*. Sociální pedagogika | Social Education, 11(2). [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2023/11/SocEd_November_2023.pdf
- [78] ŠTEFL, Ondřej. *Lékaři a učitelé, pedagogika a medicína*. Česká škola, Štítky: názory, pedagogické fakulty, pedagogické vzdělání, pedagogický výzkum, příprava učitelů, 8. února 2020. [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2020/02/ondrej-steffl-lekari-ucitele-pedagogika.html>

- [79] THAPA, Amrit et al. *A review of school climate research*. Review of Educational Research, 83(3), 357–385, 2013. DOI: 10.3102/0034654313483907. [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/258183185_A_Review_of_School_Climate_Research
- [80] TOMLINSON, Carol Ann, IMBEAU, Marcia B. *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Association For Supervision & Curriculum Development, 2010. ISBN-13: 978-1-4166-1074-8
- [81] TSCHANNEN-MORAN Megan, WOOLFOLK HOY, Anita. *Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct*. October 2001. Teaching and Teacher Education 17(7):783-805. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1. [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/222564347_Teacher_Efficacy_Capturing_an_Elusive_Construct
- [82] STOLINSKÁ, Dominika. *INTERAKCE UČITEL-ŽÁK V PROMĚNÁCH PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ*. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, Disertační práce, Školitelka: prof. PhDr. Alena Nelešovská, CSc., 2011. [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/323-interakce-ucitel-zak-v-promenach-primarn.html>
- [83] VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- [84] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [85] VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Thought and Language*. Edited and translated by Hanfmann, Eugenia; Vakar, Gertrude. The Massachusetts Institute of Technology Cambridge, 1962. SBN 262 72001 9. [online], ©2024, [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://archive.org/details/thoughtlanguage0000unse/page/n5/mode/2up>

- [86] VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole, Vera Jolm-Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Soubberman. Harvard University Press, 1979. ISBN:0-674-57628-4. [online], ©2024, [cit.2024-03-01]. Dostupné z: <https://archive.org/details/levs.vygotskymindinsocietythedevelopmentzlib.org/page/n7/mode/2up>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR - Česká republika

EU – Evropská unie

G - gymnázium

MŠMT ČR - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

p.b. – procentní bod

RVP - Rámcový vzdělávací program

ZŠ – základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Ukázka dotazníku společnosti Socioklima s.r.o. „První krok – učitelé“ (Socioklima s.r.o., 2023).....	60
Obrázek 2: Ukázka výstupu z dotazníku společnosti Socioklima s.r.o. v podobě grafu (Socioklima s.r.o., 2023).....	63
Obrázek 3: Ukázka výstupu z dotazníku společnosti Socioklima s.r.o. v číselné podobě (Socioklima s.r.o., 2023).....	63
Obrázek 4: Ukázka přepisu pdf výstupů z dotazníku do excel souboru (vlastní výzkum, 2023/2024).....	64
Obrázek 5: Ukázka převedení dat do excel souboru z důvodu statistického zpracování (vlastní výzkum, 2023/2024)	64

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Přehled respondentů zapojených do výzkumu (vlastní výzkum, 2023/2024) ...	58
Tabulka 2: Přehled žáků v jednotlivých třídách zapojených do výzkumu – gymnázium (vlastní výzkum, 2023/2024)	58
Tabulka 3: Přehled žáků v jednotlivých třídách zapojených do výzkumu - základní škola (vlastní výzkum, 2023/2024)	59
Tabulka 4: Přehled kategorií a subkategorií (Socioklima s.r.o., 2023)	61
Tabulka 5: Výsledky k VO1 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ ŽÁCI ZA PODPŮRNÉ? (vlastní výzkum, 2023/2024)	66
Tabulka 6: Výsledky k VO2 JAKÉ JE Z POHLEDU ŽÁKŮ RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ UČITELŮ? (vlastní výzkum, 2023/2024)	67
Tabulka 7: Výsledky k VO3 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE MŮŽE PŘÍSPÍVAT Z POHLEDU ŽÁKŮ K NEKÁZNI? (vlastní výzkum, 2023/2024)	67
Tabulka 8: Výsledky k VO4 S JAKÝM CHOVÁNÍM UČITELŮ SE ŽÁCI NEJČASTĚJI SETKALI? (vlastní výzkum, 2023/2024).....	68
Tabulka 9: Výsledky k VO5 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ UČITELÉ Z POHLEDU ŽÁKŮ ZA PODPŮRNÉ? (vlastní výzkum, 2023/2024).....	69
Tabulka 10: Výsledky k VO6 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ UČITELÉ Z POHLEDU ŽÁKŮ ZA RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ? (vlastní výzkum, 2023/2024)	69
Tabulka 11: Výsledky k VO7 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ UČITELÉ Z POHLEDU ŽÁKŮ ZA CHOVÁNÍ PŘÍSPÍVAJÍCÍ K NEKÁZNI? (vlastní výzkum, 2023/2024).....	70
Tabulka 12: Výsledky k VO8 S JAKÝM CHOVÁNÍM UČITELŮ SE ŽÁCI Z POHLEDU UČITELŮ NEJČASTĚJI SETKALI? (vlastní výzkum, 2023/2024)	71
Tabulka 13: Chí-kvadrát test ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE TYPU ŠKOLY/Takové chování učitelů je mi nepříjemné /UE.4 (vlastní výzkum, 2023/2024).....	75
Tabulka 14: Chí-kvadrát test ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE TYPU ŠKOLY/Takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků/UB.4 (vlastní výzkum, 2023/2024)	75
Tabulka 15: Chí-kvadrát test ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE TYPU ŠKOLY/S takovým chováním učitele jsem se setkal nejčastěji/UC.4 (vlastní výzkum, 2023/2024).....	76
Tabulka 16: Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI NA ZŠ/Takové chování učitele se mi líbí/UA.4 (vlastní výzkum, 2023/2024)	78
Tabulka 17: Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI NA ZŠ/Takové chování učitelů je mi nepříjemné/UB.3 (vlastní výzkum, 2023/2024).....	79
Tabulka 18: Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI NA ZŠ/Takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků/UB.2; UB.4 (vlastní výzkum, 2023/2024) 79	
Tabulka 19: Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G/Takové chování učitele se mi líbí/UF.2 (vlastní výzkum, 2023/2024)	80
Tabulka 20: Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G/Takové chování učitelů je mi nepříjemné/UB.3; UC.3; UD.1; UE.2 (vlastní výzkum, 2023/2024)	81

Tabulka 21: Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G/Takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků/UB.2;UB.3 (vlastní výzkum, 2023/2024) 82

Tabulka 22: Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G/ S takovým chováním učitele jsem se setkal nejčastěji/ UA.3; UB.1; UB.2; UB.3; UB.4; UC.3; UD.1; UD.2; UD.3; UD.4; UF.2; UF.3 (vlastní výzkum, 2023/2024) 83

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: VÝSTUP ABSOLUTNÍ A RELATIVNÍ ČETNOST VOLBY KATEGORIE

Příloha P II: DOSLOVNÝ PŘEPIS SLOVNÍHO KOMENTÁŘE ZE STRANY ŽÁKŮ

Příloha P III: Chí-kvadrát test SUBKATEGORIE

PŘÍLOHA P I: VÝSTUP ABSOLUTNÍ A RELATIVNÍ ČETNOST VOLBY KATEGORIE

ŽÁCI (popisné výzkumné otázky vztahující se ke kategoriím)

1. sociálně podpůrné chování učitele/výrok „takové chování učitele se mi líbí“

VO1 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ ŽÁCI ZA PODPŮRNÉ?

Takové chování učitele se mi líbí (je mi příjemné)				
Počet respondentů ZŠ+G žáci	n	328	144	184
Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	chlapci	dívky
UA: PŘÁTELSKÁ AUTORITA	42%	412	170	242
UA.1 Umí žáky motivovat.	45%	147	57	90
UA.2 Starostlivě pečuje o žáky	14%	47	24	23
UA.3 Chová se k žákům přátelsky.	38%	124	51	73
UA.4 Ochotně žákům pomáhá.	29%	94	38	56
UB: SLABÁ AUTORITA	5%	48	29	19
UB.1 Žáci si na něj dovolují.	1%	2	0	2
UB.2 Je nesmělý a ostýchavý.	0%	0	0	0
UB.3 Je často vystrašený.	0%	1	1	0
UB.4 Dělá legraci za každou cenu.	14%	45	28	17
UC: FALEŠNÁ AUTORITA	1%	7	1	6
UC.1 Chová se zvláště.	0%	1	0	1
UC.2 Často se vychloubá.	0%	0	0	0
UC.3 Vysmívá se druhým.	1%	3	1	2
UC.4 Je roztržitý a chaotický.	1%	3	0	3
UD: ODBORNÁ AUTORITA	27%	260	111	149
UD.1 Je přísný a nezáživný.	1%	3	1	2
UD.2 Svému oboru rozumí a umí naučit.	61%	201	84	117
UD.3 Žáci se na něj obrací o radu.	16%	54	25	29
UD.4 Zajímá se o svůj obor, ne o žáky.	1%	2	1	1
UE: OHROŽUJÍCÍ AUTORITA	0%	4	3	1
UE.1 Žáky fyzicky trestá.	1%	2	2	0
UE.2 Neustále žáky mezi sebou srovnává.	0%	0	0	0
UE.3 Často a hodně křičí.	1%	2	1	1
UE.4 Často žáky kritizuje.	0%	0	0	0
UF: NEZÁMĚRNÁ AUTORITA	25%	240	110	130
UF.1 Pro mnoho žáků je idolem.	3%	10	6	4
UF.2 Vede žáky ke spolupráci.	23%	76	31	45
UF.3 Je klidný a pohodový.	39%	128	57	71
UF.4 Je hodně aktivní.	8%	26	16	10

2. rizikové/ohrožující chování učitele/výrok „takové chování učitele je nepříjemné“

VO2 JAKÉ JE Z POHLEDU ŽÁKŮ RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ UČITELŮ?

Takové chování učitelů je mi nepříjemné (nelíbí se mi)				
Počet respondentů ZŠ+G žáci	n	328	144	184
Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	chlapci	dívky
UA: PŘÁTELSKÁ AUTORITA	0%	2	1	1
UA.1 Umí žáky motivovat.	0%	0	0	0
UA.2 Starostlivě pečuje o žáky	0%	1	1	0
UA.3 Chová se k žákům přátelsky.	0%	1	0	1
UA.4 Ochoťně žákům pomáhá.	0%	0	0	0
UB: SLABÁ AUTORITA	4%	38	21	17
UB.1 Žáci si na něj dovolují.	5%	15	7	8
UB.2 Je nesmělý a ostýchavý.	2%	8	6	2
UB.3 Je často vystrašený.	2%	6	3	3
UB.4 Dělá legraci za každou cenu.	3%	9	5	4
UC: FALEŠNÁ AUTORITA	22%	207	105	102
UC.1 Chová se zvláště.	13%	44	25	19
UC.2 Často se vychloubá.	10%	32	18	14
UC.3 Vysmívá se druhým.	28%	93	48	45
UC.4 Je roztržitý a chaotický.	12%	38	14	24
UD: ODBORNÁ AUTORITA	15%	143	61	82
UD.1 Je přísný a nezáživný.	29%	94	42	52
UD.2 Svému oboru rozumí a umí naučit.	0%	0	0	0
UD.3 Žáci se na něj obrací o radu.	0%	0	0	0
UD.4 Zajímá se o svůj obor, ne o žáky.	15%	49	19	30
UE: OHROŽUJÍCÍ AUTORITA	59%	568	227	341
UE.1 Žáky fyzicky trestá.	32%	106	45	61
UE.2 Neustále žáky mezi sebou srovnává.	37%	121	41	80
UE.3 Často a hodně křičí.	54%	178	75	103
UE.4 Často žáky kritizuje.	50%	163	66	97
UF: NEZÁMĚRNÁ AUTORITA	0%	0	0	0
UF.1 Pro mnoho žáků je idolem.	0%	0	0	0
UF.2 Vede žáky ke spolupráci.	0%	0	0	0
UF.3 Je klidný a pohodový.	0%	0	0	0
UF.4 Je hodně aktivní.	0%	0	0	0

3. chování učitele přispívající k nekázní/výrok „takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků“

VO3 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE PŘISPÍVÁ Z POHLEDU ŽÁKŮ K NEKÁZNI?

Takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků				
Počet respondentů ZŠ+G žáci	n	328	144	184
Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	chlapci	dívky
UA: PŘÁTELSKÁ AUTORITA	2%	21	10	11
UA.1 Umí žáky motivovat.	1%	4	1	3
UA.2 Starostlivě pečuje o žáky	1%	3	1	2
UA.3 Chová se k žákům přátelsky.	3%	10	6	4
UA.4 Ochotně žákům pomáhá.	1%	4	2	2
UB: SLABÁ AUTORITA	31%	290	122	168
UB.1 Žáci si na něj dovolují.	32%	106	46	60
UB.2 Je nesmělý a ostýchavý.	20%	66	27	39
UB.3 Je často vystrašený.	21%	70	28	42
UB.4 Dělá legraci za každou cenu.	15%	48	21	27
UC: FALEŠNÁ AUTORITA	21%	198	78	120
UC.1 Chová se zvláště.	14%	46	16	30
UC.2 Často se vychloubá.	9%	28	16	12
UC.3 Vysmívá se druhým.	19%	62	27	35
UC.4 Je roztržitý a chaotický.	19%	62	19	43
UD: ODBORNÁ AUTORITA	16%	150	70	80
UD.1 Je přísný a nezáživný.	13%	43	22	21
UD.2 Svému oboru rozumí a umí naučit.	1%	4	2	2
UD.3 Žáci se na něj obrací o radu.	1%	2	0	2
UD.4 Zajímá se o svůj obor, ne o žáky.	31%	101	46	55
UE: OHROŽUJÍCÍ AUTORITA	26%	241	112	129
UE.1 Žáky fyzicky trestá.	12%	39	22	17
UE.2 Neustále žáky mezi sebou srovnává.	18%	59	24	35
UE.3 Často a hodně křičí.	23%	75	34	41
UE.4 Často žáky kritizuje.	21%	68	32	36
UF: NEZÁMĚRNÁ AUTORITA	3%	28	19	9
UF.1 Pro mnoho žáků je idolem.	2%	7	2	5
UF.2 Vede žáky ke spolupráci.	2%	7	5	2
UF.3 Je klidný a pohodový.	3%	11	9	2
UF.4 Je hodně aktivní.	1%	3	3	0

4. mapování zkušeností žáků s chováním učitele/výrok „setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů“

VO4 S JAKÝM CHOVÁNÍM UČITELŮ SE ŽÁCI NEJČASTĚJI SETKALI?

Setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů (na škole, kterou právě navštěvuji)				
Počet respondentů ZŠ+G žáci	n	328	144	184
Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	chlapci	dívky
UA: PŘÁTELSKÁ AUTORITA	17%	163	77	86
UA.1 Umí žáky motivovat.	16%	51	25	26
UA.2 Starostlivě pečuje o žáky	4%	14	6	8
UA.3 Chová se k žákům přátelsky.	19%	63	29	34
UA.4 Ochotně žákům pomáhá.	11%	35	17	18
UB: SLABÁ AUTORITA	4%	36	20	16
UB.1 Žáci si na něj dovolují.	5%	16	8	8
UB.2 Je nesmělý a ostýchavý.	0%	0	0	0
UB.3 Je často vystrašený.	0%	1	1	0
UB.4 Dělá legraci za každou cenu.	6%	19	11	8
UC: FALEŠNÁ AUTORITA	8%	74	27	47
UC.1 Chová se zvláště.	9%	31	13	18
UC.2 Často se vychloubá.	1%	4	2	2
UC.3 Vysmívá se druhým.	2%	6	5	1
UC.4 Je roztržitý a chaotický.	10%	33	7	26
UD: ODBORNÁ AUTORITA	28%	264	115	149
UD.1 Je přísný a nezáživný.	24%	79	32	47
UD.2 Svému oboru rozumí a umí naučit.	34%	113	51	62
UD.3 Žáci se na něj obrací o radu.	12%	38	16	22
UD.4 Zajímá se o svůj obor, ne o žáky.	10%	34	16	18
UE: OHROŽUJÍCÍ AUTORITA	23%	213	82	131
UE.1 Žáky fyzicky trestá.	3%	10	7	3
UE.2 Neustále žáky mezi sebou srovnává.	20%	66	19	47
UE.3 Často a hodně křičí.	31%	101	41	60
UE.4 Často žáky kritizuje.	11%	36	15	21
UF: NEZÁMĚRNÁ AUTORITA	20%	189	91	98
UF.1 Pro mnoho žáků je idolem.	1%	4	2	2
UF.2 Vede žáky ke spolupráci.	27%	90	35	55
UF.3 Je klidný a pohodový.	22%	73	42	31
UF.4 Je hodně aktivní.	7%	22	12	10

UČITELE (popisné výzkumné otázky vztahující se ke kategoriím)

1. sociálně podpůrné chování učitele/výrok „takové chování učitele se mi líbí“

VO5 JAKÉ CHOVÁNÍ UČITELE POVAŽUJÍ UČITELE Z POHLEDU ŽÁKŮ
ZA PODPŮRNÉ?

Takové chování učitele se mi líbí (je mi příjemné)				
Počet respondentů ZŠ+G učitelé	n	70	28	42
Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	muži	ženy
UA: PŘÁTELSKÁ AUTORITA	38%	78	30	48
UA.1 Umí žáky motivovat.	54%	38	14	24
UA.2 Starostlivě pečuje o žáky	11%	8	4	4
UA.3 Chová se k žákům přátelsky.	31%	22	9	13
UA.4 Ochotně žákům pomáhá.	14%	10	3	7
UB: SLABÁ AUTORITA	1%	2	1	1
UB.1 Žáci si na něj dovolují.	0%	0	0	0
UB.2 Je nesmělý a ostýchavý.	0%	0	0	0
UB.3 Je často vystrašený.	3%	2	1	1
UB.4 Dělá legraci za každou cenu.	0%	0	0	0
UC: FALEŠNÁ AUTORITA	2%	5	0	5
UC.1 Chová se zvláště.	3%	2	0	2
UC.2 Často se vychloubá.	0%	0	0	0
UC.3 Vysmívá se druhým.	1%	1	0	1
UC.4 Je roztržitý a chaotický.	3%	2	0	2
UD: ODBORNÁ AUTORITA	28%	56	24	32
UD.1 Je přísný a nezázivný.	0%	0	0	0
UD.2 Svému oboru rozumí a umí naučit.	60%	42	19	23
UD.3 Žáci se na něj obrací o radu.	19%	13	4	9
UD.4 Zajímá se o svůj obor, ne o žáky.	1%	1	1	0
UE: OHROŽUJÍCÍ AUTORITA	2%	4	2	2
UE.1 Žáky fyzicky trestá.	1%	1	1	0
UE.2 Neustále žáky mezi sebou srovnává.	0%	0	0	0
UE.3 Často a hodně křičí.	1%	1	0	1
UE.4 Často žáky kritizuje.	3%	2	1	1
UF: NEZÁMĚRNÁ AUTORITA	29%	58	22	36
UF.1 Pro mnoho žáků je idolem.	3%	2	1	1
UF.2 Vede žáky ke spolupráci.	43%	30	12	18
UF.3 Je klidný a pohodový.	36%	25	8	17
UF.4 Je hodně aktivní.	1%	1	1	0

2. rizikové/ohrožující chování učitele/výrok „takové chování učitele je mi nepříjemné“

VO6 JAKÉ CHOVÁNÍ POVAŽUJÍ UČITELE Z POHLEDU ŽÁKŮ
ZA RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ UČITELE?

Takové chování učitelů je mi nepříjemné (nelíbí se mi)				
Počet respondentů ZŠ+G učitelé	n	70	28	42
Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	muži	ženy
UA: PŘÁTELSKÁ AUTORITA	0%	1	1	0
UA.1 Umí žáky motivovat.	0%	0	0	0
UA.2 Starostlivě pečuje o žáky	0%	0	0	0
UA.3 Chová se k žákům přátelsky.	1%	1	1	0
UA.4 Ochotně žákům pomáhá.	0%	0	0	0
UB: SLABÁ AUTORITA	11%	23	11	12
UB.1 Žáci si na něj dovolují.	10%	7	2	5
UB.2 Je nesmělý a ostýchavý.	6%	4	2	2
UB.3 Je často vystrašený.	13%	9	7	2
UB.4 Dělá legraci za každou cenu.	4%	3	0	3
UC: FALEŠNÁ AUTORITA	28%	58	24	34
UC.1 Chová se zvláště.	11%	8	5	3
UC.2 Často se vychloubá.	11%	8	3	5
UC.3 Vysmívá se druhým.	47%	33	13	20
UC.4 Je roztržitý a chaotický.	13%	9	3	6
UD: ODBORNÁ AUTORITA	8%	16	8	8
UD.1 Je přísný a nezáživný.	14%	10	5	5
UD.2 Svému oboru rozumí a umí naučit.	0%	0	0	0
UD.3 Žáci se na něj obrací o radu.	0%	0	0	0
UD.4 Zajímá se o svůj obor, ne o žáky.	9%	6	3	3
UE: OHROŽUJÍCÍ AUTORITA	52%	109	40	69
UE.1 Žáky fyzicky trestá.	34%	24	9	15
UE.2 Neustále žáky mezi sebou srovnává.	10%	7	0	7
UE.3 Často a hodně křičí.	69%	48	18	30
UE.4 Často žáky kritizuje.	43%	30	13	17
UF: NEZÁMĚRNÁ AUTORITA	0%	1	0	1
UF.1 Pro mnoho žáků je idolem.	1%	1	0	1
UF.2 Vede žáky ke spolupráci.	0%	0	0	0
UF.3 Je klidný a pohodový.	0%	0	0	0
UF.4 Je hodně aktivní.	0%	0	0	0

3. chování učitele přispívající k nekázní/výrok „takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků“

VO7 JAKÉ CHOVÁNÍ POVAŽUJÍ UČITELÉ Z POHLEDU ŽÁKŮ ZA CHOVÁNÍ PŘISPÍVAJÍCÍ K NEKÁZNI?

Takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků				
Počet respondentů ZŠ+G učitelé	n	70	28	42
Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	muži	ženy
UA: PŘÁTELSKÁ AUTORITA	1%	2	2	0
UA.1 Umí žáky motivovat.	0%	0	0	0
UA.2 Starostlivě pečuje o žáky	1%	1	1	0
UA.3 Chová se k žákům přátelsky.	1%	1	1	0
UA.4 Ochotně žákům pomáhá.	0%	0	0	0
UB: SLABÁ AUTORITA	57%	115	51	64
UB.1 Žáci si na něj dovolují.	44%	31	13	18
UB.2 Je nesmělý a ostýchavý.	50%	35	12	23
UB.3 Je často vystrašený.	46%	32	17	15
UB.4 Dělá legraci za každou cenu.	24%	17	9	8
UC: FALEŠNÁ AUTORITA	22%	44	16	28
UC.1 Chová se zvláště.	21%	15	7	8
UC.2 Často se vychloubá.	1%	1	0	1
UC.3 Vysmívá se druhým.	14%	10	4	6
UC.4 Je roztržitý a chaotický.	26%	18	5	13
UD: ODBORNÁ AUTORITA	12%	24	5	19
UD.1 Je přísný a nezázivný.	6%	4	1	3
UD.2 Svému oboru rozumí a umí naučit.	0%	0	0	0
UD.3 Žáci se na něj obrací o radu.	0%	0	0	0
UD.4 Zajímá se o svůj obor, ne o žáky.	29%	20	4	16
UE: OHROŽUJÍCÍ AUTORITA	7%	15	6	9
UE.1 Žáky fyzicky trestá.	0%	0	0	0
UE.2 Neustále žáky mezi sebou srovnává.	4%	3	0	3
UE.3 Často a hodně křičí.	9%	6	3	3
UE.4 Často žáky kritizuje.	9%	6	3	3
UF: NEZÁMĚRNÁ AUTORITA	0%	1	1	0
UF.1 Pro mnoho žáků je idolem.	0%	0	0	0
UF.2 Vede žáky ke spolupráci.	0%	0	0	0
UF.3 Je klidný a pohodový.	0%	0	0	0
UF.4 Je hodně aktivní.	1%	1	1	0

4. mapování zkušeností žáků s chováním učitele/výrok „setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů“

VO8 S JAKÝM CHOVÁNÍM SE ŽÁCI Z POHLEDU UČITELŮ NEJČASTĚJI SETKALI?

Setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů (na škole, kterou právě navštěvuji)				
Počet respondentů ZŠ+G učitelé	n	70	28	42
Kategorie / subkategorie	%	počet voleb celkem	muži	ženy
UA: PŘÁTELSKÁ AUTORITA	32%	62	21	41
UA.1 Umí žáky motivovat.	21%	15	4	11
UA.2 Starostlivě pečuje o žáky	10%	7	4	3
UA.3 Chová se k žákům přátelsky.	47%	33	11	22
UA.4 Ochotně žákům pomáhá.	10%	7	2	5
UB: SLABÁ AUTORITA	1%	1	0	1
UB.1 Žáci si na něj dovolují.	0%	0	0	0
UB.2 Je nesmělý a ostýchavý.	0%	0	0	0
UB.3 Je často vystrašený.	0%	0	0	0
UB.4 Dělá legraci za každou cenu.	1%	1	0	1
UC: FALEŠNÁ AUTORITA	7%	13	7	6
UC.1 Chová se zvláště.	7%	5	3	2
UC.2 Často se vychloubá.	3%	2	1	1
UC.3 Vysmívá se druhým.	3%	2	0	2
UC.4 Je roztržitý a chaotický.	6%	4	3	1
UD: ODBORNÁ AUTORITA	34%	65	25	40
UD.1 Je přísný a nezáživný.	11%	8	4	4
UD.2 Svému oboru rozumí a umí naučit.	60%	42	14	28
UD.3 Žáci se na něj obrací o radu.	16%	11	5	6
UD.4 Zajímá se o svůj obor, ne o žáky.	6%	4	2	2
UE: OHROŽUJÍCÍ AUTORITA	12%	24	10	14
UE.1 Žáky fyzicky trestá.	0%	0	0	0
UE.2 Neustále žáky mezi sebou srovnává.	14%	10	4	6
UE.3 Často a hodně křičí.	9%	6	2	4
UE.4 Často žáky kritizuje.	11%	8	4	4
UF: NEZÁMĚRNÁ AUTORITA	15%	29	15	14
UF.1 Pro mnoho žáků je idolem.	1%	1	1	0
UF.2 Vede žáky ke spolupráci.	21%	15	5	10
UF.3 Je klidný a pohodový.	11%	8	5	3
UF.4 Je hodně aktivní.	7%	5	4	1

PŘÍLOHA P II: DOSLOVNÝ PŘEPIS SLOVNÍHO KOMENTÁŘE ZE STRANY ŽÁKŮ

1. Takové chování učitelů se mi líbí:

- *Ideální by bylo, kdyby uměl diskutovat o tématech • jak který... třeba v matice je to jiné než v zeměpisu... • hlavní je chovat se k žákům mile a umět je zabavit*
- *Taky se mi líbí když se nad žáky nepovyšuje, ale bere je jako inteligentní osobnosti s vlastní hodnotou. Zajímá ho jejich názor a přijímá kritiku. Dokonce je pro něj zpětná vazba žádoucí. Umí přijmout jejich chyby a i svoje dokáže přiznat a omluvit se. • Učitel by měl být v pohodě, svému oboru rozumět a měl by nám s tím pomáhat, motivovat nás k tomu, abychom to dělali.*
- *Učitel by neměl mít žádného oblíbeného žáka, ke všem by se měl chovat stejně a pěkně, nijak nebyť zlý na žáky • Určitě by neměl žáky fyzicky trestat. Přijde mi dobré, když učitel umí i trochu zakřičet na žáky, kteří dělají nepořádek. Potom dostanou i možná rozum a uvědomí si co dělají špatně. • je tam mnoho dalších dobrých chování*
- *Ještě bych přidala 1 21 23 24 • Učitel by měl být i trochu přísný, aby měl u žáků respekt.*
- *mám ráda učitele kteří umí naučit, pomáhají žákům, umí učivo vysvětlit a jsou hodní ale musí si umět uspořádat pořádek. • označil bych ještě možnost poslední • možná bych ještě přidala je klidný a pohodový a/nebo umí žáky motivovat*
- *takových učitelů bohužel moc není..... • umí si V KLIDU sjednat pořádek • Líbí se mi když, dokáže hodinu udělat vtipnou a zábavnou, ale ne za každou cenu*

2. Takové chování učitelů je mi nepříjemné:

- *vybrala bych ještě vysmívá se druhým*
- *Neměl by nás srovnávat s ostatními spolužáky, které on má nebo je má někdo jiný, neměl by se nám posmívat a měl by být celkově v pohodě s námi. Neměl by na nás křičet, když bychom řekli něco špatně, nebo bychom nějaké odpovědi nerozuměli nebo bychom to řekli špatně nebo nechápali otázku a nevěděli tím pádem odpověď na tuto otázku. Neměl by na nás být zlý, kdybychom měli špatné známky nebo by to neměl nějak komentovat a hlavně by na nás neměl být nepřijemný, když nás vyvolá, my nevíme a on ví, že máme špatnou známku z písemky. Měl by nás spíš motivovat.*
- *Nebaví mě když v hodinách děláme vždy to stejné a jen se mění látka. • Určitě by se neměl žákům posmívat, ale naopak je motivovat. Každému přeci nemůže všechno jít a to by si měl vzít na svědomí. • kdyby bylo více možné zaškrtnout více tak bych věděla co zaškrtnout dále • je mi nepříjemné když má nevhodné poznámky • Někteří učitelé vysvětlují*

témata moc rychle, takže to nestihnu pochopit a musím se na to podívat doma, abych to pochopila.

- *tito lidé asi učit nechteji a je jich dost*
- *označil bych ještě možnost 11, 12 a 17*
- *srovnává žáky mezi sebou*

3. Takové chování učitelů může přispívat k nekázni žáků:

- *někdy je super že se učitel chová k žákům přátelsky ale řekla bych že to právě často vede k té nekázni • Neměl by se dívat na mobil a neměl by být roztržitý.*
- *JEŠTĚ MOŽNOST 14 A 20 a 21*

4. Setkal/a jsem se nejčastěji s takovým chováním učitelů:

- *Dalo by se tu označit v podstatě všechno negativní chování, možná kromě fyzických trestů. S těmi pozitivními některými jsem se už taky setkala, ale rozhodně se nedá říct nejčastěji. Chybí mi u učitelů většinou opravdový zájem o žáky a taky snaha o jejich motivaci. Porovnávání žáků, to opravdu dělají všichni a opravdu mi to nepřijde vhodné. Byla bych velmi ráda, kdyby si učitelé naše odpovědi přečetli a dokázali si z toho něco vzít.*
- *Roztržitý, mrzutý už do hodiny, srovnává, křičí, je nepříjemný, když něco nevím nebo nechápeme, nesrovnávat nás s ostatními.*
- *Někdy bych využil i více než 3 obrázky*
- *Někteří učitelé jsou hodní, ale přijde mi, že moc nerozumí tomu, co učí. U těchto učitelů, v hodinách často nic neděláme, a z hodin si nic neodnášíme. A přijde mi, že mnozí potom učivo nechápou a na konci roku neumí skoro nic.*
- *ještě 11 12 16 18 22*

PŘÍLOHA P III: CHÍ-KVADRÁT TEST SUBKATEGORIE

Chí-kvadrát test: ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE POHLAVÍ					
Takové chování učitele se mi líbí	chlapci (n=144)		dívky (n=184)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	57	40%	90	49%	0,416
UA.2	24	17%	23	13%	0,767
UA.3	51	35%	73	40%	0,891
UA.4	38	26%	56	30%	0,886
UB.1	0	0%	2	1%	-
UB.2	0	0%	0	0%	-
UB.3	1	1%	0	0%	-
UB.4	28	19%	17	9%	0,069
UC.1	0	0%	1	1%	-
UC.2	0	0%	0	0%	-
UC.3	1	1%	2	1%	-
UC.4	0	0%	3	2%	-
UD.1	1	1%	2	1%	-
UD.2	84	58%	117	64%	0,816
UD.3	25	17%	29	16%	0,985
UD.4	1	1%	1	1%	-
UE.1	2	1%	0	0%	-
UE.2	0	0%	0	0%	-
UE.3	1	1%	1	1%	-
UE.4	0	0%	0	0%	-
UF.1	6	4%	4	2%	0,781
UF.2	31	22%	45	24%	0,942
UF.3	57	40%	71	39%	0,998
UF.4	16	11%	10	5%	0,312

Chí-kvadrát test: ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE POHLAVÍ					
Takové chování učitelů je mi nepříjemné	chlapci (n=144)		dívky (n=184)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	0	0%	0	0%	-
UA.2	1	1%	0	0%	-
UA.3	0	0%	1	1%	-
UA.4	0	0%	0	0%	-
UB.1	7	5%	8	4%	0,997
UB.2	6	4%	2	1%	-
UB.3	3	2%	3	2%	-
UB.4	5	3%	4	2%	0,917
UC.1	25	17%	19	10%	0,328

UC.2	18	13%	14	8%	0,533
UC.3	48	33%	45	24%	0,372
UC.4	14	10%	24	13%	0,833
UD.1	42	29%	52	28%	0,998
UD.2	0	0%	0	0%	-
UD.3	0	0%	0	0%	-
UD.4	19	13%	30	16%	0,893
UE.1	45	31%	61	33%	0,988
UE.2	41	28%	80	43%	0,050
UE.3	75	52%	103	56%	0,920
UE.4	66	46%	97	53%	0,675
UF.1	0	0%	0	0%	-
UF.2	0	0%	0	0%	-
UF.3	0	0%	0	0%	-
UF.4	0	0%	0	0%	-

Chí-kvadrát test: ROZDÍLY U ŽAKŮ DLE POHLAVÍ					
Takové chování učitele připívá k nekázni žáků	chlapci (n=144)		dívky (n=184)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	1	1%	3	2%	-
UA.2	1	1%	2	1%	-
UA.3	6	4%	4	2%	0,781
UA.4	2	1%	2	1%	-
UB.1	46	32%	60	33%	0,999
UB.2	27	19%	39	21%	0,960
UB.3	28	19%	42	23%	0,908
UB.4	21	15%	27	15%	1,000
UC.1	16	11%	30	16%	0,613
UC.2	16	11%	12	7%	0,536
UC.3	27	19%	35	19%	1,000
UC.4	19	13%	43	23%	0,141
UD.1	22	15%	21	11%	0,787
UD.2	2	1%	2	1%	-
UD.3	0	0%	2	1%	-
UD.4	46	32%	55	30%	0,984
UE.1	22	15%	17	9%	0,422
UE.2	24	17%	35	19%	0,959
UE.3	34	24%	41	22%	0,994
UE.4	32	22%	36	20%	0,951
UF.1	2	1%	5	3%	-
UF.2	5	3%	2	1%	-
UF.3	9	6%	2	1%	0,084

UF.4	3	2%	0	0%	-
------	---	----	---	----	---

Chí-kvadrát test: ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE POHLAVÍ					
S takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji	chlapci (n=144)		dívký (n=184)		p- hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	25	17%	26	14%	0,887
UA.2	6	4%	8	4%	1,000
UA.3	29	20%	34	18%	0,986
UA.4	17	12%	18	10%	0,951
UB.1	8	6%	8	4%	0,968
UB.2	0	0%	0	0%	-
UB.3	1	1%	0	0%	-
UB.4	11	8%	8	4%	0,659
UC.1	13	9%	18	10%	0,997
UC.2	2	1%	2	1%	-
UC.3	5	3%	1	1%	-
UC.4	7	5%	26	14%	0,053
UD.1	32	22%	47	26%	0,922
UD.2	51	35%	62	34%	0,991
UD.3	16	11%	22	12%	0,997
UD.4	16	11%	18	10%	0,985
UE.1	7	5%	3	2%	0,415
UE.2	19	13%	47	26%	0,053
UE.3	41	28%	60	33%	0,885
UE.4	15	10%	21	11%	0,994
UF.1	2	1%	2	1%	-
UF.2	35	24%	55	30%	0,737
UF.3	42	29%	31	17%	0,069
UF.4	12	17%	10	14%	0,781

Chí-kvadrát test ROZDÍLY U UČITELŮ DLE POHLAVÍ					
Takové chování učitele se mi líbí	muži (n=28)		ženy (n=42)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	14	50%	24	57%	0,951
UA.2	4	14%	4	10%	-
UA.3	9	32%	13	31%	1,000
UA.4	3	11%	7	17%	0,922
UB.1	0	0%	0	0%	-
UB.2	0	0%	0	0%	-
UB.3	1	4%	1	2%	-
UB.4	0	0%	0	0%	-

UC.1	0	0%	2	5%	-
UC.2	0	0%	0	0%	-
UC.3	0	0%	1	2%	-
UC.4	0	0%	2	5%	-
UD.1	0	0%	0	0%	-
UD.2	19	68%	23	55%	0,753
UD.3	4	14%	9	21%	0,904
UD.4	1	4%	0	0%	-
UE.1	1	4%	0	0%	-
UE.2	0	0%	0	0%	-
UE.3	0	0%	1	2%	-
UE.4	1	4%	1	2%	-
UF.1	1	4%	1	2%	-
UF.2	12	43%	18	43%	1,000
UF.3	8	29%	17	40%	0,792
UF.4	1	4%	0	0%	-

Chí-kvadrát test ROZDÍLY U UČITELŮ DLE POHLAVÍ					
Takové chování učitelů je mi nepříjemné	muži (n=28)		ženy (n=42)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	0	0%	0	0%	-
UA.2	0	0%	0	0%	-
UA.3	1	4%	0	0%	-
UA.4	0	0%	0	0%	-
UB.1	2	7%	5	12%	-
UB.2	2	7%	2	5%	-
UB.3	7	25%	2	5%	0,105
UB.4	0	0%	3	7%	-
UC.1	5	18%	3	7%	-
UC.2	3	11%	5	12%	-
UC.3	13	46%	20	48%	1,000
UC.4	3	11%	6	14%	0,979
UD.1	5	18%	5	12%	0,922
UD.2	0	0%	0	0%	-
UD.3	0	0%	0	0%	-
UD.4	3	11%	3	7%	-
UE.1	9	32%	15	36%	0,992
UE.2	0	0%	7	17%	-
UE.3	18	64%	30	71%	0,941
UE.4	13	46%	17	40%	0,970
UF.1	0	0%	1	2%	-
UF.2	0	0%	0	0%	-

UF.3	0	0%	0	0%	-
UF.4	0	0%	0	0%	-

Chí-kvadrát test ROZDÍLY U UČITELŮ DLE POHLAVÍ					
Takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků	muži (n=28)		ženy (n=42)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	0	0%	0	0%	-
UA.2	1	4%	0	0%	-
UA.3	1	4%	0	0%	-
UA.4	0	0%	0	0%	-
UB.1	13	46%	18	43%	0,993
UB.2	12	43%	23	55%	0,813
UB.3	17	61%	15	36%	0,238
UB.4	9	32%	8	19%	0,667
UC.1	7	25%	8	19%	0,950
UC.2	0	0%	1	2%	-
UC.3	4	14%	6	14%	1,000
UC.4	5	18%	13	31%	0,680
UD.1	1	4%	3	7%	-
UD.2	0	0%	0	0%	-
UD.3	0	0%	0	0%	-
UD.4	4	14%	16	38%	0,198
UE.1	0	0%	0	0%	-
UE.2	0	0%	3	7%	-
UE.3	3	11%	3	7%	-
UE.4	3	11%	3	7%	-
UF.1	0	0%	0	0%	-
UF.2	0	0%	0	0%	-
UF.3	0	0%	0	0%	-
UF.4	1	4%	0	0%	-

Chí-kvadrát test ROZDÍLY U UČITELŮ DLE POHLAVÍ					
S takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji	muži (n=28)		ženy (n=42)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	4	14%	11	26%	0,702
UA.2	4	14%	3	7%	-
UA.3	11	39%	22	52%	0,764
UA.4	2	7%	5	12%	-
UB.1	0	0%	0	0%	-

UB.2	0	0%	0	0%	-
UB.3	0	0%	0	0%	-
UB.4	0	0%	1	2%	-
UC.1	3	11%	2	5%	-
UC.2	1	4%	1	2%	-
UC.3	0	0%	2	5%	-
UC.4	3	11%	1	2%	-
UD.1	4	14%	4	10%	-
UD.2	14	50%	28	67%	0,584
UD.3	5	18%	6	14%	0,984
UD.4	2	7%	2	5%	-
UE.1	0	0%	0	0%	-
UE.2	4	14%	6	14%	1,000
UE.3	2	7%	4	10%	-
UE.4	4	14%	4	10%	-
UF.1	1	4%	0	0%	-
UF.2	5	18%	10	24%	0,950
UF.3	5	18%	3	7%	-
UF.4	4	14%	1	2%	-

Chi-kvadrát test ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE TYPU ŠKOLY					
Takové chování učitele se mi líbí	ZŠ (n=157)		gymnázium(n=171)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	62	39%	85	50%	0,327
UA.2	24	15%	23	13%	0,973
UA.3	55	35%	69	40%	0,805
UA.4	51	32%	43	25%	0,541
UB.1	0	0%	2	1%	-
UB.2	0	0%	0	0%	-
UB.3	0	0%	1	1%	-
UB.4	28	18%	17	10%	0,230
UC.1	1	1%	0	0%	-
UC.2	0	0%	0	0%	-
UC.3	1	1%	2	1%	-
UC.4	0	0%	3	2%	-
UD.1	1	1%	2	1%	-
UD.2	88	56%	113	66%	0,325
UD.3	22	14%	32	19%	0,726
UD.4	0	0%	2	1%	-
UE.1	2	1%	0	0%	-
UE.2	0	0%	0	0%	-
UE.3	1	1%	1	1%	-

UE.4	0	0%	0	0%	-
UF.1	5	3%	5	3%	0,999
UF.2	44	28%	32	19%	0,263
UF.3	65	41%	63	37%	0,870
UF.4	13	8%	13	8%	0,997

Chí-kvadrát test ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE TYPU ŠKOLY					
Takové chování učitelů je mi nepřijemné	ZŠ (n=157)		gymnázium(n=171)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	0	0%	0	0%	-
UA.2	0	0%	1	1%	-
UA.3	1	1%	0	0%	-
UA.4	0	0%	0	0%	-
UB.1	2	1%	13	8%	0,057
UB.2	2	1%	6	4%	-
UB.3	3	2%	3	2%	-
UB.4	4	3%	5	3%	-
UC.1	25	16%	19	11%	0,652
UC.2	15	10%	17	10%	1,000
UC.3	48	31%	45	26%	0,866
UC.4	15	10%	23	13%	0,750
UD.1	36	23%	58	34%	0,184
UD.2	0	0%	0	0%	-
UD.3	0	0%	0	0%	-
UD.4	21	13%	28	16%	0,901
UE.1	46	29%	60	35%	0,740
UE.2	61	39%	60	35%	0,919
UE.3	83	53%	95	56%	0,971
UE.4	91	58%	72	42%	0,041
UF.1	0	0%	0	0%	-
UF.2	0	0%	0	0%	-
UF.3	0	0%	0	0%	-
UF.4	0	0%	0	0%	-

Chí-kvadrát test ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE TYPU ŠKOLY					
Takové chování učitele připívá k nekázni žáků	ZŠ (n=157)		gymnázium(n=171)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	0	0%	4	2%	-
UA.2	0	0%	3	2%	-
UA.3	2	1%	8	5%	0,360
UA.4	2	1%	2	1%	-

UB.1	40	25%	66	39%	0,092
UB.2	26	17%	40	23%	0,498
UB.3	35	22%	35	20%	0,983
UB.4	14	9%	34	20%	0,049
UC.1	22	14%	24	14%	1,000
UC.2	15	10%	13	8%	0,940
UC.3	34	22%	28	16%	0,685
UC.4	28	18%	34	20%	0,974
UD.1	26	17%	17	10%	0,369
UD.2	2	1%	2	1%	-
UD.3	0	0%	2	1%	-
UD.4	54	34%	47	27%	0,608
UE.1	21	13%	18	11%	0,889
UE.2	23	15%	36	21%	0,517
UE.3	42	27%	33	19%	0,461
UE.4	37	24%	31	18%	0,689
UF.1	3	2%	4	2%	-
UF.2	1	1%	6	4%	-
UF.3	5	3%	6	4%	0,999
UF.4	1	1%	2	1%	-

Chí-kvadrát test ROZDÍLY U ŽÁKŮ DLE TYPU ŠKOLY					
S takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji	ZŠ (n=157)		gymnázium(n=171)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	29	18%	22	13%	0,581
UA.2	4	3%	10	6%	0,536
UA.3	30	19%	33	19%	1,000
UA.4	16	10%	19	11%	0,995
UB.1	7	4%	9	5%	0,990
UB.2	0	0%	0	0%	-
UB.3	0	0%	1	1%	-
UB.4	14	9%	5	3%	0,146
UC.1	9	6%	22	13%	0,182
UC.2	3	2%	1	1%	-
UC.3	3	2%	3	2%	-
UC.4	5	3%	28	16%	0,001
UD.1	33	21%	46	27%	0,671
UD.2	51	32%	62	36%	0,915
UD.3	11	7%	27	16%	0,104
UD.4	14	9%	20	12%	0,878
UE.1	8	5%	2	1%	0,234
UE.2	37	24%	29	17%	0,527

UE.3	56	36%	45	26%	0,339
UE.4	23	15%	13	8%	0,245
UF.1	2	1%	2	1%	-
UF.2	48	31%	42	25%	0,686
UF.3	35	22%	38	22%	1,000
UF.4	11	7%	11	6%	0,998

Chí-kvadrát test ROZDÍLY U UČITELŮ DLE TYPU ŠKOLY					
Takové chování učitele se mi líbí	ZŠ (n=20)		gymnázium (n=50)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	11	55%	27	54%	1,000
UA.2	3	15%	5	10%	0,950
UA.3	8	40%	14	28%	0,812
UA.4	0	0%	10	20%	0,198
UB.1	0	0%	0	0%	-
UB.2	0	0%	0	0%	-
UB.3	0	0%	2	4%	-
UB.4	0	0%	0	0%	-
UC.1	1	5%	1	2%	-
UC.2	0	0%	0	0%	-
UC.3	0	0%	1	2%	-
UC.4	1	5%	1	2%	-
UD.1	0	0%	0	0%	-
UD.2	11	55%	31	62%	0,962
UD.3	1	5%	12	24%	0,333
UD.4	0	0%	1	2%	-
UE.1	0	0%	1	2%	-
UE.2	0	0%	0	0%	-
UE.3	0	0%	1	2%	-
UE.4	0	0%	2	4%	-
UF.1	2	10%	0	0%	-
UF.2	10	50%	20	40%	0,900
UF.3	10	50%	15	30%	0,477
UF.4	1	5%	0	0%	-

Chí-kvadrát test ROZDÍLY U UČITELŮ DLE TYPU ŠKOLY					
Takové chování učitelů je mi nepříjemné	ZŠ (n=20)		gymnázium (n=50)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	0	0%	0	0%	-
UA.2	0	0%	0	0%	-
UA.3	0	0%	1	2%	-

UA.4	0	0%	0	0%	-
UB.1	2	10%	5	10%	-
UB.2	2	10%	2	4%	-
UB.3	3	15%	6	12%	0,990
UB.4	1	5%	2	4%	-
UC.1	3	15%	5	10%	0,950
UC.2	4	20%	4	8%	0,566
UC.3	6	30%	27	54%	0,347
UC.4	3	15%	6	12%	0,990
UD.1	5	25%	5	10%	0,453
UD.2	0	0%	0	0%	-
UD.3	0	0%	0	0%	-
UD.4	2	10%	4	8%	-
UE.1	5	25%	19	38%	0,784
UE.2	4	20%	3	6%	-
UE.3	10	50%	38	76%	0,214
UE.4	9	45%	21	42%	0,997
UF.1	1	5%	0	0%	-
UF.2	0	0%	0	0%	-
UF.3	0	0%	0	0%	-
UF.4	0	0%	0	0%	-

Chí-kvadrát test ROZDÍLY U UČITELŮ DLE TYPU ŠKOLY					
Takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků	ZŠ (n=20)		gymnázium (n=50)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	0	0%	0	0%	-
UA.2	0	0%	1	2%	-
UA.3	0	0%	1	2%	-
UA.4	0	0%	0	0%	-
UB.1	11	55%	20	40%	0,728
UB.2	10	50%	25	50%	1,000
UB.3	5	25%	27	54%	0,184
UB.4	8	40%	9	18%	0,289
UC.1	7	35%	8	16%	0,382
UC.2	0	0%	1	2%	-
UC.3	2	10%	8	16%	0,936
UC.4	6	30%	12	24%	0,966
UD.1	2	10%	2	4%	-
UD.2	0	0%	0	0%	-
UD.3	0	0%	0	0%	-
UD.4	4	20%	16	32%	0,799

UE.1	0	0%	0	0%	-
UE.2	0	0%	3	6%	-
UE.3	1	5%	5	10%	-
UE.4	3	15%	3	6%	-
UF.1	0	0%	0	0%	-
UF.2	0	0%	0	0%	-
UF.3	0	0%	0	0%	-
UF.4	0	0%	1	2%	-

Chí-kvadrát test ROZDÍLY U UČITELŮ DLE TYPU ŠKOLY					
S takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji	ZŠ (n=20)		gymnázium (n=50)		p- hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	2	10%	13	26%	0,537
UA.2	3	15%	4	8%	-
UA.3	8	40%	25	50%	0,903
UA.4	1	5%	6	12%	-
UB.1	0	0%	0	0%	-
UB.2	0	0%	0	0%	-
UB.3	0	0%	0	0%	-
UB.4	0	0%	1	2%	-
UC.1	0	0%	5	10%	-
UC.2	0	0%	2	4%	-
UC.3	0	0%	2	4%	-
UC.4	0	0%	4	8%	-
UD.1	3	15%	5	10%	0,950
UD.2	12	60%	30	60%	1,000
UD.3	3	15%	8	16%	1,000
UD.4	0	0%	4	8%	-
UE.1	0	0%	0	0%	-
UE.2	5	25%	5	10%	0,453
UE.3	4	20%	2	4%	-
UE.4	5	25%	3	6%	0,165
UF.1	1	5%	0	0%	-
UF.2	5	25%	10	20%	0,976
UF.3	2	10%	6	12%	0,996
UF.4	2	10%	3	6%	-

Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI NA ZŠ					
Takové chování učitele se mi líbí	žáci (n=157)		učitelé (n=20)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	

UA.1	62	39%	11	55%	0,623
UA.2	24	15%	3	15%	1,000
UA.3	55	35%	8	40%	0,979
UA.4	51	32%	0	0%	0,028
UB.1	0	0%	0	0%	-
UB.2	0	0%	0	0%	-
UB.3	0	0%	0	0%	-
UB.4	28	18%	0	0%	0,237
UC.1	1	1%	1	5%	-
UC.2	0	0%	0	0%	-
UC.3	1	1%	0	0%	-
UC.4	0	0%	1	5%	-
UD.1	1	1%	0	0%	-
UD.2	88	56%	11	55%	1,000
UD.3	22	14%	1	5%	0,735
UD.4	0	0%	0	0%	-
UE.1	2	1%	0	0%	-
UE.2	0	0%	0	0%	-
UE.3	1	1%	0	0%	-
UE.4	0	0%	0	0%	-
UF.1	5	3%	2	10%	0,538
UF.2	44	28%	10	50%	0,257
UF.3	65	41%	10	50%	0,911
UF.4	13	8%	1	5%	0,967

Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI NA ZŠ					
Takové chování učitelů je mi nepřijemné	žáci (n=157)		učitelé (n=20)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	0	0%	0	0%	-
UA.2	0	0%	0	0%	-
UA.3	1	1%	0	0%	-
UA.4	0	0%	0	0%	-
UB.1	2	1%	2	10%	-
UB.2	2	1%	2	10%	-
UB.3	3	2%	3	15%	0,026
UB.4	4	3%	1	5%	-
UC.1	25	16%	3	15%	1,000
UC.2	15	10%	4	20%	0,568
UC.3	48	31%	6	30%	1,000
UC.4	15	10%	3	15%	0,902
UD.1	36	23%	5	25%	0,998
UD.2	0	0%	0	0%	-

UD.3	0	0%	0	0%	-
UD.4	21	13%	2	10%	0,981
UE.1	46	29%	5	25%	0,984
UE.2	61	39%	4	20%	0,438
UE.3	83	53%	10	50%	0,996
UE.4	91	58%	9	45%	0,750
UF.1	0	0%	1	5%	-
UF.2	0	0%	0	0%	-
UF.3	0	0%	0	0%	-
UF.4	0	0%	0	0%	-

Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI NA ZŠ					
Takové chování učitele může přispívat k nekázní žáků	žáci (n=157)		učitelé (n=20)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	0	0%	0	0%	-
UA.2	0	0%	0	0%	-
UA.3	2	1%	0	0%	-
UA.4	2	1%	0	0%	-
UB.1	40	25%	11	55%	0,057
UB.2	26	17%	10	50%	0,007
UB.3	35	22%	5	25%	0,995
UB.4	14	9%	8	40%	0,001
UC.1	22	14%	7	35%	0,127
UC.2	15	10%	0	0%	0,554
UC.3	34	22%	2	10%	0,685
UC.4	28	18%	6	30%	0,639
UD.1	26	17%	2	10%	0,903
UD.2	2	1%	0	0%	-
UD.3	0	0%	0	0%	-
UD.4	54	34%	4	20%	0,644
UE.1	21	13%	0	0%	0,386
UE.2	23	15%	0	0%	0,338
UE.3	42	27%	1	5%	0,207
UE.4	37	24%	3	15%	0,863
UF.1	3	2%	0	0%	-
UF.2	1	1%	0	0%	-
UF.3	5	3%	0	0%	-
UF.4	1	1%	0	0%	-

Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI NA ZŠ

S takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji	žáci (n=157)		učitelé (n=20)		p- hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	29	18%	2	10%	0,830
UA.2	4	3%	3	15%	0,065
UA.3	30	19%	8	40%	0,204
UA.4	16	10%	1	5%	0,908
UB.1	7	4%	0	0%	0,819
UB.2	0	0%	0	0%	-
UB.3	0	0%	0	0%	-
UB.4	14	9%	0	0%	0,586
UC.1	9	6%	0	0%	0,751
UC.2	3	2%	0	0%	-
UC.3	3	2%	0	0%	-
UC.4	5	3%	0	0%	-
UD.1	33	21%	3	15%	0,941
UD.2	51	32%	12	60%	0,119
UD.3	11	7%	3	15%	0,669
UD.4	14	9%	0	0%	0,586
UE.1	8	5%	0	0%	0,785
UE.2	37	24%	5	25%	0,999
UE.3	56	36%	4	20%	0,584
UE.4	23	15%	5	25%	0,699
UF.1	2	1%	1	5%	-
UF.2	48	31%	5	25%	0,967
UF.3	35	22%	2	10%	0,655
UF.4	11	7%	2	10%	0,972

Chi-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G					
Takové chování učitele se mi líbí	žáci (n=171)		učitelé (n=50)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	85	50%	27	54%	0,963
UA.2	23	13%	5	10%	0,937
UA.3	69	40%	14	28%	0,472
UA.4	43	25%	10	20%	0,905
UB.1	2	1%	0	0%	-
UB.2	0	0%	0	0%	-
UB.3	1	1%	2	4%	-
UB.4	17	10%	0	0%	0,146
UC.1	0	0%	1	2%	-
UC.2	0	0%	0	0%	-
UC.3	2	1%	1	2%	-
UC.4	3	2%	1	2%	-

UD.1	2	1%	0	0%	-
UD.2	113	66%	31	62%	0,963
UD.3	32	19%	12	24%	0,878
UD.4	2	1%	1	2%	-
UE.1	0	0%	1	2%	-
UE.2	0	0%	0	0%	-
UE.3	1	1%	1	2%	-
UE.4	0	0%	2	4%	-
UF.1	5	3%	0	0%	-
UF.2	32	19%	20	40%	0,021
UF.3	63	37%	15	30%	0,851
UF.4	13	8%	0	0%	0,257

Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G					
Takové chování učitelů je mi nepříjemné	žáci (n=171)		učitelé (n=50)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	0	0%	0	0%	-
UA.2	1	1%	0	0%	-
UA.3	0	0%	1	2%	-
UA.4	0	0%	0	0%	-
UB.1	13	8%	5	10%	0,961
UB.2	6	4%	2	4%	0,999
UB.3	3	2%	6	12%	0,015
UB.4	5	3%	2	4%	0,986
UC.1	19	11%	5	10%	0,997
UC.2	17	10%	4	8%	0,982
UC.3	45	26%	27	54%	0,004
UC.4	23	13%	6	12%	0,995
UD.1	58	34%	5	10%	0,013
UD.2	0	0%	0	0%	-
UD.3	0	0%	0	0%	-
UD.4	28	16%	4	8%	0,534
UE.1	60	35%	19	38%	0,986
UE.2	60	35%	3	6%	0,001
UE.3	95	56%	38	76%	0,080
UE.4	72	42%	21	42%	1,000
UF.1	0	0%	0	0%	-
UF.2	0	0%	0	0%	-
UF.3	0	0%	0	0%	-
UF.4	0	0%	0	0%	-

Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G

Takové chování učitele může přispívat k nekázni žáků	žáci (n=171)		učitelé (n=50)		p-hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	4	2%	0	0%	-
UA.2	3	2%	1	2%	-
UA.3	8	5%	1	2%	0,871
UA.4	2	1%	0	0%	-
UB.1	66	39%	20	40%	0,998
UB.2	40	23%	25	50%	0,004
UB.3	35	20%	27	54%	0,000
UB.4	34	20%	9	18%	0,993
UC.1	24	14%	8	16%	0,989
UC.2	13	8%	1	2%	0,563
UC.3	28	16%	8	16%	1,000
UC.4	34	20%	12	24%	0,941
UD.1	17	10%	2	4%	0,629
UD.2	2	1%	0	0%	-
UD.3	2	1%	0	0%	-
UD.4	47	27%	16	32%	0,943
UE.1	18	11%	0	0%	0,126
UE.2	36	21%	3	6%	0,110
UE.3	33	19%	5	10%	0,503
UE.4	31	18%	3	6%	0,224
UF.1	4	2%	0	0%	-
UF.2	6	4%	0	0%	-
UF.3	6	4%	0	0%	-
UF.4	2	1%	1	2%	-

Chí-kvadrát test ROZDÍLY MEZI ŽÁKY A UČITELI G					
S takovým chováním učitelů jsem se setkal nejčastěji	žáci (n=171)		učitelé (n=50)		p- hodnota
	počet	podíl	počet	podíl	
UA.1	22	13%	0	0%	0,067
UA.2	10	6%	1	2%	0,750
UA.3	33	19%	1	2%	0,031
UA.4	19	11%	0	0%	0,108
UB.1	9	5%	20	40%	0,000
UB.2	0	0%	25	50%	0,000
UB.3	1	1%	27	54%	0,000
UB.4	5	3%	9	18%	0,002
UC.1	22	13%	8	16%	0,955
UC.2	1	1%	1	2%	-
UC.3	3	2%	8	16%	0,001

UC.4	28	16%	12	24%	0,678
UD.1	46	27%	2	4%	0,008
UD.2	62	36%	0	0%	0,000
UD.3	27	16%	0	0%	0,029
UD.4	20	12%	16	32%	0,008
UE.1	2	1%	0	0%	-
UE.2	29	17%	3	6%	0,289
UE.3	45	26%	5	10%	0,117
UE.4	13	8%	3	6%	0,986
UF.1	2	1%	0	0%	-
UF.2	42	25%	0	0%	0,002
UF.3	38	22%	0	0%	0,004
UF.4	11	6%	1	2%	0,687