



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Disertační práce

Verbální a neverbální bezprostřednost učitele ve vztahu k žákovskému učení

Verbal and Nonverbal Teacher Immediacy in Relation to Students' Learning

Autor: Mgr. lic. Renáta Matušů

Studijní program: P 7501 Pedagogika

Studijní obor: 7501V008 Pedagogika

Školitel: doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

Oponenti: prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.
Dr. h. c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.

Zlín, 2021

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování těm, s jejichž podporou a pomocí mohla vzniknout tato disertační práce.

Děkuji doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za jeho vedení a přátelskou atmosféru, kterou v rámci čtyř let mého studia dokázal vytvořit.

Má vděčnost patří také všem vyučujícím, kteří mi poskytli teoretickou i metodologickou přípravu během studia, zvláště pak prof. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD., doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD a panu prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc..

Zvláštní poděkování patří mé rodině a přátelům, jež mi poskytli nesmírnou podporu během mého studia i při psaní této disertační práce.

© Mgr. lic. Renáta Matušů

Klíčová slova: bezprostřednost učitele, percipované učení, učitel, žák, výuková komunikace

Key words: teacher immediacy, perceived learning, teacher, student, instructional communication

ABSTRAKT

Disertační práce je věnována konceptu interpersonální bezprostřednosti učitele, který je považován za významný prostředek posilování percipovaného učení žáků. Uvedená problematika je nejprve specifikována z hlediska širších souvislostí představujících vztahovou rovinu, v jejímž rámci se uskutečňují zásadní procesy interakce a komunikace mezi učitelem a žákem. V navazující části je pozornost věnována učiteli, jenž svými předpoklady uvedené procesy iniciuje a udává jejich směr i kvalitu. V této souvislosti se dostává do středu zájmu vymezení a uvedení teoretického zázemí konceptu interpersonální bezprostřednosti učitele. Celou teoretickou část uzavírá problematika percipovaného žákovského učení, jež se zejména v zahraničních výzkumech dostává do spojitosti s interpersonální bezprostředností učitelem. Předmětem empirické části je kvantitativní výzkumné šetření. Cílem bylo blíže prozkoumat vztah interpersonální bezprostřednosti učitele s percipovaným učením žáků a analyzovat souvislosti obou jevů s vlastnostmi žáků a učitelů. Výzkum byl orientován do prostředí druhého stupně základních škol, kde byla získána data od 868 žáků a 40 učitelů 6.-9. tříd. Analýzy dat přinesly několik význačných zjištění, jež jsou diskutována v poslední části disertační práce.

Klíčová slova: bezprostřednost učitele, percipované učení, učitel, žák, výuková komunikace

ABSTRACT

The dissertation is devoted to the concept of interpersonal teacher immediacy, which is considered an important means of strengthening the perceived learning of students. This issue is first specified in terms of broader contexts representing the relationship level, in which the fundamental processes of interaction and communication between teacher and student take place. In the following section, attention is paid to the teacher, who with their assumptions initiates the mentioned processes and indicates their direction and quality. In this context, the definition and introduction of the theoretical background of the concept of teacher interpersonal immediacy come to the fore. The theoretical section concludes with the issue of perceived student learning, which, especially in foreign research, comes into connection with interpersonal immediacy by the teacher.

The subject of the empirical section is a quantitative research survey. The aim was to examine in more detail the relationship between the interpersonal immediacy of the teacher and the perceived learning of pupils and to analyse the connection between the two phenomena with the characteristics of pupils and teachers. The research was focused on the higher levels in primary schools, where data was obtained from 868 pupils and 40 teachers from the sixth to ninth grades. Data analyses yielded several significant findings, which are discussed in the last section of this dissertation.

Key words: teacher immediacy, perceived learning, teacher, student, instructional communication

OBSAH

1. INTERAKCE A KOMUNIKACE UČITEL – ŽÁK	11
1.1 PRIMÁRNÍ DETERMINANTY KVALITY UČITELSKO-ŽÁKOVSKÉHO VZTAHU	11
1.2 POJETÍ SOCIÁLNÍ INTERAKCE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	14
1.3 PROCESUÁLNÍ PERSPEKTIVA VÝUKOVÉ KOMUNIKACE	16
2. UČITEL JAKO INICIÁTOR ŠKOLNÍ INTERAKCE A KOMUNIKACE	20
2.1 TYPOLOGIE ŠKOLNÍCH INTERAKCÍ UČITELE S ŽÁKY	20
2.2 VÝZNAM SOCIÁLNÍ KOMPETENCE UČITELE V KOMUNIKACI	22
2.3 UČITELOVY SUBJEKTIVNÍ TEORIE O VÝUKOVÉ KOMUNIKACI	24
3. INTERPERSONÁLNÍ BEZPROSTŘEDNOST UČITELE JAKO RELAČNÍ ČINITEL VE VÝUCE.....	26
3.1 BEZPROSTŘEDNÍ CHOVÁNÍ V IMPLICITNÍ KOMUNIKACI	26
3.2 VERBÁLNÍ A NONVERBÁLNÍ FORMA BEZPROSTŘEDNOSTI UČITELE VE VÝUKOVÉM KONTEXTU.....	28
3.3 NONVERBÁLNĚ PROJEVOVANÁ BEZPROSTŘEDNOST A ENTUZIASMUS UČITELE	30
3.4 TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K INTERPERSONÁLNÍ BEZPROSTŘEDNOSTI UČITELE ...	31
3.4.1 Motivační a interpersonálně-komunikační teorie.....	31
3.4.2 Teorie interpersonálního chování učitele (Interakční styl učitele).	33
3.4.3 Teorie uplatňování moci učitele a mocenské konstelace	34
3.4.4 Interpersonální bezprostřednost učitele v reflexi sociokognitivních teorií vzdělávání	36
3.5 ANALÝZA VÝZKUMŮ BEZPROSTŘEDNOSTI UČITELE	38
3.5.1 Bezprostřednost jako proměnná podporující zapojení studentů	39
3.5.2 Bezprostřednost učitele jako neutralizační proměnná.....	40
3.5.3 Bezprostřednost učitele a prožívaná úzkost studentů ve třídě.....	42
3.5.4 Bezprostřednost, prostředí a forma výuky	44
3.5.5 Vývoj nástrojů k měření interpersonální bezprostřednosti učitele.	45
4. ŽÁKOVSKÉ UČENÍ S PODPOROU INTERAKCE S UČITELEM	49
4.1 SOUČASNÉ POJETÍ ŽÁKOVSKÉHO UČENÍ	49
4.2 TYPOLOGIE UČENÍ	51
4.3 ŽÁKOVSKÉ UČENÍ SE VE VÝUKOVÝCH SITUACÍCH.....	52
4.4 SOCIÁLNÍ KONTEXT UČENÍ V INTERAKCÍCH	54
4.5 PERCIPOVANÉ UČENÍ A VÝUKOVÁ KOMUNIKACE	57
4.6 BEZPROSTŘEDNOST UČITELE VE VZTAHU K PERCIPOVANÉMU UČENÍ.....	58
5. SHRUTÍ STĚŽEJNÍCH VÝCHODISEK TEORETICKÉ ČÁSTI	61
6. METODOLOGIE VÝZKUMU	65
6.1 ZÁMĚR EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	66
6.1.1 Formulace výzkumného problému	67
6.1.2 Výzkumné cíle.....	68
6.1.3 Výzkumné otázky a hypotézy	68

6.2	OPERACIONALIZACE PROMĚNNÝCH	71
6.3	METODY SBĚRU DAT	74
6.3.1	Dotazníky zjišťující vlastnosti učitelů a žáků.....	75
6.3.2	Dotazník Interpersonální bezprostřednosti učitele (IBU).....	75
6.3.3	Dotazník percipovaného učení	77
6.3.4	Konstruování dotazníku Interpersonální bezprostřednosti učitele	77
6.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR	88
6.5	ŘEŠENÍ ETICKÝCH ZÁSAD VÝZKUMU	90
6.6	PŘEDVÝZKUM	91
7.	ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	93
7.1	ANALÝZA ROZDÍLŮ V MÍŘE INTERPERSONÁLNÍ BEZPROSTŘEDNOSTI UČITELE V ZÁVISLOSTI NA VLASTNOSTECH ŽÁKŮ	94
7.1.1	Rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele v závislosti na pohlaví žáků.....	95
7.1.2	Rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele v závislosti na ročníku žáků.....	97
7.1.3	Rozdíly v míře bezprostřednosti v závislosti na školní úspěšnosti žáků.....	100
7.2	ANALÝZA ROZDÍLŮ V MÍŘE INTERPERSONÁLNÍ BEZPROSTŘEDNOSTI UČITELE V ZÁVISLOSTI NA VLASTNOSTECH UČITELŮ.....	103
7.2.1	Rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitelů v závislosti na pohlaví hodnocených učitelů	103
7.2.2	Rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitelů v závislosti na typu dosaženého pedagogického vzdělání učitelů	106
7.2.3	Rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitelů v závislosti na délce praxe učitelů	108
7.3	ANALÝZA ROZDÍLŮ V ÚROVNI PERCIPOVANÉHO UČENÍ V ZÁVISLOSTI NA VLASTNOSTECH ŽÁKŮ	111
7.3.1	Rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na pohlaví žáků.....	112
7.3.2	Rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na ročníku žáků.....	114
7.3.3	Rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na školní úspěšnosti žáků	116
7.4	ANALÝZA ROZDÍLŮ V ÚROVNI PERCIPOVANÉHO UČENÍ V ZÁVISLOSTI NA VLASTNOSTECH UČITELŮ	118
7.4.1	Rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na pohlaví učitelů	119
7.4.2	Rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na typu pedagogického vzdělání učitelů.....	120
7.4.3	Rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na délce praxe učitelů.....	122
7.5	ANALÝZA VZTAHU A PŘÍČINNÉ ZÁVISLOSTI MEZI BEZPROSTŘEDNOSTÍ UČITELE A PERCIPOVANÝM UČENÍM	124
8.	ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUZE	129
8.1	LIMITY VÝZKUMU	134
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	138

ÚVOD

Již po několik desetiletí je v centru pozornosti odborníků zkoumání kvalit učitelů, které usnadňují učitelům výukovou činnost a zároveň napomáhají k zefektivnění edukačního procesu. V této souvislosti se objevilo několik výzkumných proudů zabývajících se různorodými aspekty učitelovy a žakovy interakce. Jeden z významných směrů se začal intenzivně vyvíjet v třetí čtvrtině minulého století v západních zemích světa. Zde skupina odborníků založila obor výukové komunikace, jehož primárním úkolem je zabývat se asociacemi procesu komunikace a jejich účinky na učení žáků a studentů. V rámci jejich výzkumné aktivity se nevídaně zvýšil zájem o jednu z komponent výukové komunikace, známé jako interpersonální bezprostřednost učitele. Za interpersonální bezprostřednost považovali přívětivou komunikaci učitele, která v interakci zvyšuje u žáků pocit blízkosti. Díky tomu, že toto chování symbolizuje vlídnost a přístupnost učitele, může se dle závěrů výzkumných studií podílet na tvorbě příznivého učebního klimatu a zásadně podporovat učení v edukačním prostředí. Zvýšený zájem o tuto komponentu přetrvává dodnes, a ačkoli se příliš neobjevuje v evropských zemích, je zkoumána v nejrůznějších kontextech vzdělávání.

Protože se interpersonální bezprostřednost jeví jako významná komponenta komunikace učitele ve výukovém procesu, jíž v tuzemských výzkumech nebyla věnována dostatečná pozornost, stala se předmětem zkoumání této disertační práce. V této práci však nebude sledována interpersonální bezprostřednost učitele sama o sobě. Smyslem je přiblížit její vztah s žakovským percipovaným učením.

Disertační práce začíná teoretickou částí, jejímž úkolem je splnit tři cíle. Prvním cílem je objasnit širší teoretický rámec, v kterém se problematika pohybuje. Záměrem je porozumět současnému pojetí klíčové triády učitelско-žakovský vztah – sociální interakce – komunikace s přímou vazbou na komunikaci učitele. Druhým cílem a třetím cílem je vymežit stěžejní konstrukty a ozřejmit teoretické přístupy, které s oběma koncepty souvisí. V této souvislosti je účelem blíže prozkoumat aktuální teze o interpersonální bezprostřednosti učitele a žakovském percipovaném učení včetně vzájemných souvislostí.

Zmíněné cíle jsou naplňovány prostřednictvím čtyř hlavních kapitol. První kapitola se zabývá nejširším teoretickým rámcem celé práce, který vychází ze vztahu, interakce a komunikace mezi učitelem a žákem. Tato část se snaží vymežit zmíněné fenomény samostatně, ale i v jejich propojeném vztahu. Kromě toho poukazuje na primární kvality vztahu učitel-žák, mezi kterými má své pevné místo míra sociální blízkosti. Ve druhé kapitole je v centru zájmu učitel jako hlavní aktér a iniciátor komunikace ve výukových situacích. Popsány jsou typy interakcí, do kterých může učitel vstupovat. Pozornost je věnována také sociálně-komunikačním kompetencím učitele a jeho subjektivnímu pojetí výukové

komunikace, jež v obou případech ovlivňují komunikační jednání ve vyučovacím procesu.

Třetí kapitola představuje interpersonální bezprostřednost jako jednu z kvalit učitele, jejíž předností je produkce blízkosti u účastníků interakce. Vedle uvedeného jsou zde specifikovány verbální a neverbální formy bezprostřednosti a jejich úskalí. Kapitola pokračuje popisem jednotlivých teoretických východisek, jež vysvětlují účinky interpersonální bezprostřednosti učitele na žáky a osvětlují, z jakého důvodu se toto komunikační chování může objevovat v učitelově projevu. Následující část textu se zabývá reflexí bezprostřednosti učitele ve dvou vybraných teoriích vzdělávání. Kapitulu uzavírá analýza výzkumů sledovaného fenoménu.

Čtvrtá kapitola se věnuje procesu žákovského učení. Na tomto místě je představeno pojetí učení v pedagogické perspektivě. Mimo to jsou zde představeny základní typy učení. Významná část se zabývá žákovským učením ve výukových situacích, přičemž je zde nastíněn model učení se v učebním prostředí, na kterém se podílí vztahová stránka mezi učitelem a žákem. Významná část této kapitoly se věnuje žákovskému učením ve vztahu k sociokognitivním teoriím, jež se staly prostorem, v němž s tématem pracujeme. Nakonec se práce zužuje k průniku výukové komunikace a percipovaného učení. V závěru kapitoly je zpracován přehled výzkumných aktivit k souvislostem percipovaného učení a bezprostřednosti učitele.

Poslední pátá kapitola obsahuje shrnutí podstatných tezí, které se odráží ve vytvořeném teoretickém modelu.

Další kapitoly reprezentují druhou – empirickou – část disertační práce, v jejímž jádru stála realizace kvantitativního výzkumu se záměrem blíže prozkoumat interpersonální bezprostřednost učitele ve vztahu k žákovskému učení. Konkrétně tato část práce směřovala k naplnění tří výzkumných cílů, a to: 1) Zjistit souvislosti mezi interpersonální bezprostředností učitele a vlastnostmi žáků a učitelů; 2) Zjistit souvislosti mezi percipovaným učením s vlastnostmi učitelů a žáků; 3) Ověřit vztah mezi interpersonální bezprostředností učitele a percipovaným učením žáků. Abychom naplnili tyto cíle, museli jsme splnit několik úkolů. V první řadě byl důraz kladen na stanovení adekvátní metodologie výzkumu. Výsledná podoba výzkumné strategie je detailně popsána v šesté kapitole. Po tomto kroku bylo možné přejít k analýze a interpretaci dat, kterým náleží kapitola následující. Poslední kapitola vrcholí představením závěrů plynoucích z výsledků výzkumu. Na tomto místě jsou diskutována zjištění v rámci výsledků s ohledem na limity plynoucí z průběhu zpracování empirické části disertační práce.

1. INTERAKCE A KOMUNIKACE UČITEL – ŽÁK

První kapitola otevírá teoretická východiska celé disertační práce elementárním tématem věnujícím se triádě vztah – interakce – komunikace. Smyslem této části práce je trojici jevů jednotlivě vymezit a představit jejich svébytné místo v pedagogické teorii i výzkumu. Důraz bude kladen na jejich vzájemnou propojenost, která má zároveň reciproční povahu. Základní a zároveň nejširší rámec interakčního a komunikačního procesu udává vždy vztah¹ komunikujících subjektů. Jinak komunikují rodiče s dětmi, žáci mezi sebou a s určitostí lze také říct, že odlišně budou komunikovat ve vzájemném vztahu také učitel a žák. Již podle toho, jakým způsobem učitel pokládá žákovi otázky, poznáme, že spolu komunikují dva hlavní spoluaktéři výchovně-vzdělávacího procesu učitel a žák, nikoli rodič a dítě. Je to dáno tím, že způsob komunikace se váže ke vztahovému rámci, v němž probíhá. Každý vztahový rámec má své kvality určující jeho existenci a vliv na aktéry sociálních vazeb. S odkazem na uvedené, prozkoumávání procesu interakce a komunikace učitel-žák začneme přiblížením kvality učitelско-žakovského vztahu a činitelů, jež jej ovlivňují.

1.1 Primární determinanty kvality učitelско-žakovského vztahu

Dříve než si uvedeme jednotlivé determinanty ovlivňující vztahovou rovinu, pokládáme za nezbytné, představit pojetí kvality učitelско-žakovského vztahu. V této disertační práci se opíráme o koncept belgicko-nizozemské dvojice autorek Karin Verschueren a Helmy Koomen (Verschueren & Koomen, 2012; Zee, Koomen & Vee, 2013; Koomen & Jellesma, 2015). Dle jejich pojetí se kvalitní vztah vyznačuje vhodnou mírou třech dimenzí – blízkosti, konfliktnosti a závislosti (Verschueren & Koomen, 2012). Příznivý učitelско-žakovský vztah se většinou skládá z vyšší míry blízkosti (otevřenost, vřelost, vstřícnost), z nižší míry konfliktnosti (negativita, nepředvídatelnost, nepříjemnosti) a slabší závislosti (majetnickost, lpění). Do vnímání vhodnosti míry se může promítat hledisko vývoje, nicméně ukazuje se, že vyšší míra blízkosti a nižší konfliktnost jsou žádané i pro starší studenty (O'Connoret, Dearing & Collins, 2011)

Velmi často vystupuje kvalitní vztah mezi učitelem a žákem jako zásadní činitel, který utváří pozitivní, suportivní psychosociální klima (Čapek, 2014). Hlavním znakem takového klimatu v dyádě učitel – žák, je oboustranně uspokojivé mikrosociální prostředí, přičemž zahrnuje dlouhodobě pozitivní emocionální naladění a kladné postoje jednoho k druhému (Jedlička, Slavík & Kořa, 2018). V podstatě se hovoří o pozitivním subjektivním hodnocení komunikace, interakce a vztahu ze strany žáka i učitele. Zdravé klima představuje

¹ *Vztahem máme na mysli opakovaný mezilidský kontakt, v němž je přítomen emoční náboj doprovázející pocity blízkosti, závazku, závislosti nebo důvěry (Výrost & Slaměnik, 2008).*

zdravé vztahy, a ty působí především facilitačně, tedy přispívají k naplnění vzdělávacích cílů (Helus, 2015). Ukazuje se, že pokud dokáže učitel navázat pedagogicky kvalitní vztah se svými žáky, usnadňuje tím jejich adaptaci na školní prostředí (Barker, Grant & Marlock, 2008). V případě nepříznivého klimatu, jak výzkumy naznačují, dochází k řadě nežádoucích důsledků. Jmenovitě dochází ke snížení výkonu učitele a žáka i motivace k němu, častěji se objevuje školní neúspěch a kázeňské přestupky. Velkým problémem se stává také zvyšování míry stresu a pociťované zátěže při nezdravém sociálním klimatu, jež ohrožují nejen edukační proces, ale i zdravotní stav obou spoluúčastníků (Čapek, 2010; Helus, 2015).

Jedním z faktorů, který zásadně určuje způsob a průběh komunikace, je typ vztahu. Ve školním prostředí se můžeme setkat s třemi typy vztahů, a to asymetrickými, symetrickými a preferenčními (Gavora, 2005). Symetrické vztahy jsou typické pro subjekty, které jsou si z hlediska role nebo postavení rovnocenné. Může se jednat o vztahy mezi žáky ve třídě nebo mezi učiteli v pedagogickém sboru. Preferenční vztahy se vyznačují upřednostňováním jedné osoby před dalšími. Znamená to, že učitel může mít ve třídě své oblíbence, jež preferuje více než ostatní žáky. Podobný vztah, zdůrazňující nesouměrnost mezi subjekty, avšak bez preferenčních tendencí, je označován jako asymetrický. V rámci tohoto vztahu hrají důležitou roli asymetrické role, pozice či postavení. Ve školním prostředí se typicky jedná o vztahy mezi učiteli a žáky. Takový typ vztahu v zásadě probíhá ve třech modelech, a to: učitel – žák, učitel – skupina žáků, učitel – třída. Asymetrie těchto vztahů je dána především formální a neformální autoritou učitele. Učitel je v nadřazeném postavení oproti žákům a je mu umožněno určovat podobu výuky a rozhodovat o záležitostech ve třídě. Tabak a Baumgartner (2004) poukazují na to, že s rozvojem, který se promítl do edukace, můžeme na úrovni učitel – žák pozorovat více symetrické vztahy vyznačující se partnerstvím. Dle citovaných autorů má symetrie a asymetrie učitelko-žákovského vztahu jinou efektivitu v závislosti na stupni i systému vzdělávání, jež je realizován v kontextu různého sociokulturního prostředí. S ohledem na uvedené tvrzení a závěry některých studií se lze přiklánět k tomu, že kvalita obou typů vztahů záleží na tom, kdo je subjektem vzdělávání a v jakém kontextu probíhá. Oporou zmíněného stanoviska mohou být výzkumy Storch (2002) a Kadri et al. (2017) Tým Kadri et al. (2017) poukázal na to, že ve vzdělávání začínajících učitelů je efektivnější symetrie, v níž se učitel začínajících učitelů stává rovnocenným a učí se stejně jako jeho studenti. Naproti tomu výsledky studie Storch (2002) naznačují významnost asymetrie, neboť skrze ni dochází ke spolupráci zkušenějšího a méně zkušeného.

Kromě typů vztahů jsou důležité také fáze, v kterých se z pozice ontogeneze vztah nachází. Z určitého pohledu nejsou vztahy ryze stabilním sociálním jevem, nýbrž podléhají vývoji. Simonds a Cooper (2011) rozeznávají čtyři fáze vývoje

vztahu učitele a žáků. Jedná se o zahájení, experimentování, zesilování a ukončení. Jejich charakteristiku popisují autoři následovně:

1. **Zahájení** je první fáze, kterou prochází každý učitel a všichni žáci. Je to období prvních setkání utvářející také první dojmy. Právě prvotní dojmy mohou mít silný vliv na celkový úsudek subjektů. Negativní úsudky většinou vedou k rozvoji nežádoucího, negativního vztahu mezi učitelem a žákem.
2. **Experimentování** jako pokračující fáze vývoje vztahu je spojena s rozpoznáváním zatím neznámého. Žáci nebo studenti doslovně experimentují a zjišťují, jaké chování je respektováno a jaké ne. Komunikace je v této fázi spíše stereotypní a je silně provázána s rolami subjektů.
3. **Zesilování** vztahového rámce učitele a žáka vede k osobnějším kontaktu mezi subjekty. Komunikace se dostává ze stereotypní úrovně na interpersonální, která se realizuje nikoli v dyádě role – role, ale jedinec – jedinec. Fáze je závislá na tom, do jaké míry se žáci a učitelé poznali. Čím více se poznali, tím více jsou interakce očekávané a předvídatelné. Například učitel ví, jak bude žák reagovat na pochvalu nebo kritiku. Na tomto základě může své jednání vůči žákovi regulovat.
4. **Ukončení** je závěrečnou fází. Žáci opouštějí školy, přechází na jiné.

Prvky kvality vztahu jako je blízkost a důvěra se neobjevují okamžitě, ale vyvíjí se časem (Borghi, 2013). Například co se důvěry týká, nelze očekávat její přítomnost hned v zahájení vztahu. Upevňuje se až na základě zkušeností, které oba aktéři získávají v průběhu edukace.

Vedle sociálních aspektů ovlivňujících učitelско-žakovské vztahy stojí aspekty psychologického charakteru. Za ty pokládáme veškeré vnitřní i vnější projevy osobnosti učitele a žáka. Nejčastěji se zdůrazňují osobnostní zvláštnosti obou aktérů jako je temperament, charakter, postoje, preference, sebepojetí, odolnost či sklon k chybám v sociální percepci (Helus, 2015). Uvážíme-li, že každý ze subjektů vztahu má svou jedinečnou osobnost, se kterou do vztahu vstupuje, pak bychom mohli chápat vztah i v něm probíhající interakce za jedinečný systém. Na druhou stranu, jak uvádí Dytrtová a Kuhrtová (2009), musíme počítat s tím, že i přes jedinečnost účastníků a jejich interakcí, existují algoritmy v interpersonálním chování, které ukotvují mezilidské jednání do identifikovatelných stylů. Ve shodě s uvedeným se tvoří výzkumné nástroje k zjišťování výukových nebo interakčních stylů učitelů.

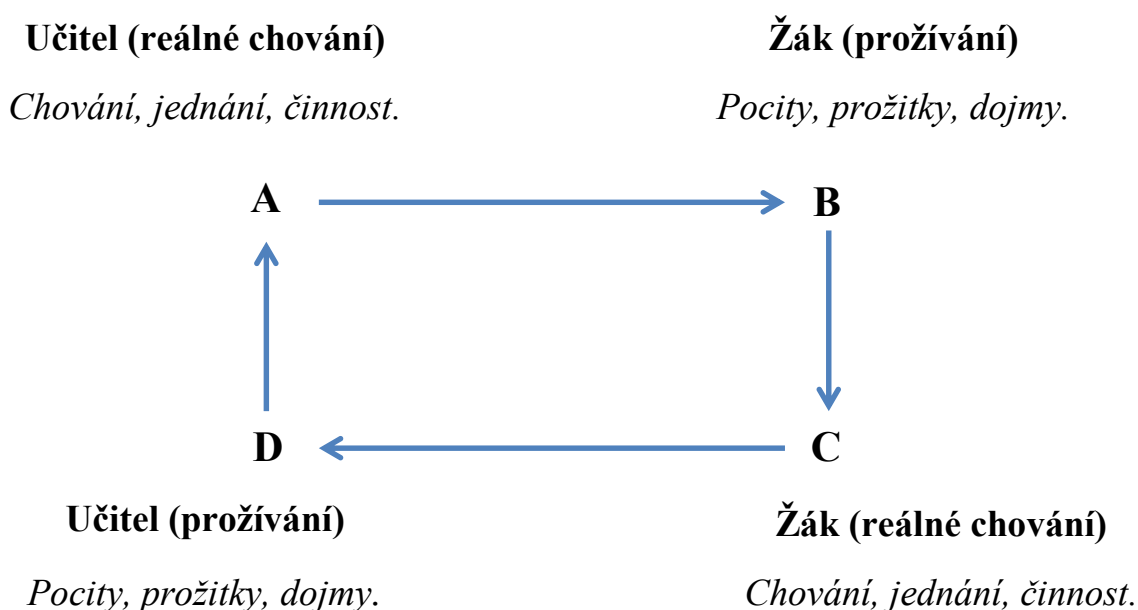
1.2 Pojetí sociální interakce ve školním prostředí

Nástupem do školy přichází dítě do úplně nové životní situace, získává roli žáka a vstupuje do sítě vztahů ve školním prostředí. Dítě – žák se stává součástí specifické sociální interakce, která je značně ovlivněná školními sociálními systémy. Vališová (2011, s. 255) popisuje školní interakci jako „*vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně vzdělávacího procesu*“. V interakci učitele a žáka se kromě psychologických a sociálních aspektů objevují také aspekty pedagogické, přičemž na žáka nepůsobí pouze vědomosti nebo zkušenosti učitele, ale i celá jeho osobnost, jeho přístup k žákům, zájmy, povahové a charakterové vlastnosti, způsob vystupování nebo jeho řečový projev (Nelešovská, 2011). Interakce ve školním prostředí však nemusí nutně probíhat výhradně mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky navzájem, stejně tak mezi učitelem a rodičem nebo vychovatelem a dítětem. Protože do předmětu této disertační práce vstupuje zejména učitel a žák, budeme se primárně zabývat interakcí mezi nimi.

Současné pojetí interakce učitele a žáka se rozvíjí v zájmu školní reformy a přicházejících inovativních změn, ve kterých se zvyšuje důraz na rozvoj sociální a personální kompetence a mění se povědomí o řídicí roli učitele a žakově podřizující roli (Čejková, 2005). První zmínky o proměnách interakce uvedl Pelikán (1991, 1995) v 90. letech. Již tehdy zastával model tzv. substanciálního pojetí interakce, v níž učitel i žák směřují společným směrem, tedy mají společné cíle, úkoly i překážky. Žák je v této interakci chápán jako subjekt vlastního utváření, učitel jako zkušenější partner. Vztah mezi učitelem a žákem je vztahem mezi dvěma vzájemně se respektujícími a spolupracujícími subjekty, které díky tomu mohou bez konfrontačního napětí směřovat k dané substanci – k cíli, postoji nebo k vyřešení problému (Pelikán, 2002). Kosíková (2011, s. 91) uvádí, že tento pohled „*koresponduje s konstruktivismem, v němž je zdůrazněn význam sociální interakce a kooperace v procesu učení*.“ Dle ní substanciálně pojatá interakce staví na partnerském vztahu, ve kterém hraje ústřední roli navozování tvůrčích situací a podněcování tvůrčí aktivity žáků, společné sociální zprostředkování, dialog a spolupráce. Podobně dává do spojitosti substanciální interakci s konstruktivismem Stolinská (2011). Vysvětluje, že tento typ interakce je v souladu s představami kurikulární reformy, v jejichž zájmu stojí vyvážený vztah učitele i žáka, kteří se stejným dílem podílejí na edukační činnosti, přičemž musí být zohledněn fakt, že motivace žáka nemusí přicházet sama, a proto by měla být podněcena právě učitelem. Taková spoluúčast učitele a žáků v edukačním procesu je často označována jako interaktivní výuka, která je chápána jako jeden z hlavních principů pedagogického konstruktivismu (Stolinská, 2011).

Vzájemné působení mezi učitelem a žákem zahrnuje zjevné i skryté reakce. Schéma č. 1 zobrazuje edukační školní interakci dle Gillernové (2012). Autorka

podtrhuje význam vnitřní emoční reakce žáků a učitelů. Dle ní působí reálné chování učitele na žákovo prožívání, které se následně promítá do reálného chování žáka. Žákovo chování zpětně ovlivňuje učitelovo prožívání, které se odráží v dalším reálném chování učitele. Pokud je prožívání negativní, nepříjemné je i chování reagujících subjektů. V opačném případě – při kladném prožívání – vznikají sympatie, posiluje se žádoucí chování a utváří se konstruktivní edukační vztahy.



Obrázek 1 Schéma chování a prožívání v interakci učitel-žák
Zdroj: Výrost & Slaměník (2008); Gillernová (2012)

V souladu s uvedeným bychom měli mít na mysli, že interakce mezi učitelem a žákem je cyklický proces vzájemného působení jeden na druhého. Působení začíná chováním a odráží se v prožívání druhého subjektu. Subjektivní odezva určuje další chování v interakci. Jinými slovy, pokud je odezva na učitelovo chování negativní, lze předpokládat i negativní reakci žáka. Na tu opět reaguje učitel. Tím se utváří cyklus celého procesu. Vezmeme-li v úvahu současné pojetí interakce, v němž je učitel chápán jako zkušenější partner, jehož úkolem je stimulovat žáka, pak to bude on, kdo by měl strategicky cyklický proces interakce usměrňovat tak, aby vytvářel vhodný prostor pro učení. Jednou z možností, jak interakci ovlivňovat, je měnit či přizpůsobovat způsob komunikace.

1.3 Procesuální perspektiva výukové komunikace

Jestliže vztah je nejširším rámcem lidského kontaktu, pak na komunikaci probíhající mezi jedinci nahlížíme v nejužší perspektivě. V návaznosti na tuto skutečnost, je komunikace odborníky pojímána jako prostředek k realizaci všech mezilidských vztahů (Mareš & Krivohlavý, 1995; Gavora, 2005; Nelešovská, 2011; Kraus, 2014). Z toho důvodu spatřujeme v komunikaci zásadní význam v školním spolunažívání učitele a žáka.

Gillernová (2012, s. 12) apeluje na to, že edukační proces ve školním prostředí je zejména „*setkáním, osobním kontaktem učitele a žáka*“. V rámci tohoto kontaktu dochází ke specifické podobě sociální komunikace (Svatoš, 2002), nazývané jako školní komunikace nebo výuková komunikace. Komunikací rozumíme proces sdělování nebo přenosu myšlenek, informací, názorů, postojů, ale i pocitů. Tento proces je silně spjat s edukačním procesem, s jeho cíli, obsahem, metodami i formami (Gavora, 2005; Kolář & Vališová, 2009). Nejčastěji se odborníci shodují v tom, že komunikace je základní podmínkou k realizaci vyučování (Gavora, 2005; Gillernová, 2012).

V zahraniční literatuře se daleko častěji setkáváme se spojením výuková komunikace (v užším slova smyslu) nebo komunikace ve školní třídě (*classroom communication*). Spojení komunikace ve školní třídě bývá u nás také používáno jako synonymum pro termín pedagogická komunikace (Průcha, 2009). Rubin (2011) používá termín edukační komunikace (*educational communication*) jako zastřešující pojem pro veškeré mluvené, poslechové, relační koncepty a konstrukty týkající se učení (*learning*). Komunikace jako univerzální cyklický proces, který není limitován na tradiční základní, středoškolské nebo vysokoškolské vzdělávání, je vztahována k termínu výukové komunikace. Užší pojetí výukové komunikace (*instructional communication*) je chápáno jako „*proces, ve kterém učitelé a studenti se vzájemně stimulují užíváním verbálních a neverbálních zpráv*“ (Richmondová, McCroskey & Mottet, 2016, s. 253). U výukové komunikace se počítá s tím, že se jedná o proces, který můžeme vidět jak v alternativním vzdělávání, tak i na kurzech nebo seminářích, všude tam, kde dochází ke vzdělávání. Podobně vymezuje výukovou komunikaci Průcha (2009). Dle něj se výuková komunikace realizuje skrze verbální a neverbální projevy jako sled komunikačních aktů a situací a má svá specifická pravidla, v kterých jsou vymezeny role a pravomoce komunikujících. Má také specifické funkce, mezi které lze řadit sdělování obsahu vzdělávání, realizaci cílů výchovy a vzdělávání, utváření vztahů mezi učitelem a žáky či řízení třídy.

Powel & Powel (2016) se při vymezování procesu komunikace opírají o vícero pojetí. Dle nich se nazírání na komunikaci v čase proměňovalo. Nejprve byla chápána jako lineární proces, který začíná vysláním zprávy a končí jejím přijetím. Centrem tohoto pojetí je model Shannona a Weavera (1949), který je u nás nejvíce zmiňován. Podle tohoto modelu je na počátku procesu zdroj (osoba

vysílající zprávu), jež přenáší sdělení k příjemci. Sdělení prochází komunikačním šumem a nakonec je dekodováno příjemcem. Vzhledem k tomuto modelu se dříve kladl důraz na jasnost sdělení.

Po 60. letech minulého století se ale nazírání dramaticky přeměnilo díky rozšířenějšímu modelu D. Berloa. Na schématu č. 2 můžeme vidět Berloův SMRC model komunikace. Jedná se o model, který zahrnuje širokou škálu aspektů vstupujících do komunikačního procesu. Dle Berloa ovlivňují zdroj i příjemce zprávy jejich komunikační dovednosti, postoje a znalosti. Významně se do komunikace odráží také sociální systém (představuje hodnoty, víru apod.) a kultura subjektů. Kromě obsahu zprávy velmi záleží na elementech, zpracování, struktuře a kódu. Elementy v Berlově modelu představují gesta, řeč těla ale i celý jazyk. Vedle elementů je zásadní, jakým způsobem je zpráva sdělena (zpracování), strukturována (struktura) a také v jaké formě přichází k příjemci (kód). Celá zpráva je následně přijata v různé míře lidskými smysly. Nakonec dochází k dekodování a přijetí sdělení.

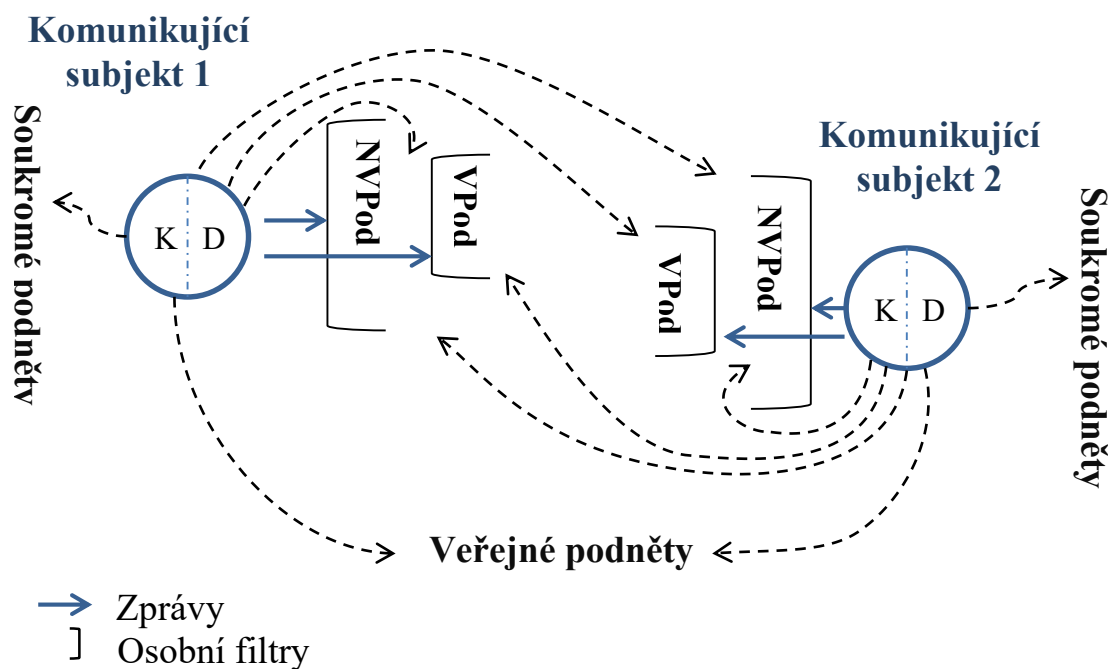
S - zdroj	M - zpráva	C - kanál	R - příjemce
komunikační dovednosti	obsah	zrak	komunikační dovednosti
postoje	elementy	sluch	postoje
znalosti	zpracování	hmat	znalosti
sociální systém	struktura	čich	sociální systém
kultura	kód	chuť	kultura

Obrázek 2 SMCR model komunikace

Zdroj: Berlo (podle Powel & Powel, 2016)

Ačkoliv Berlo původní model komunikace rozšířil, nezakomponoval komunikační šum ani zpětnou vazbu. Daleko komplexnější model představil Barnlund (1970). Byl toho názoru, že v komunikačním procesu jsou subjekty jak zdroji, tak příjemci a odpovídají na řadu interních a externích podnětů. Barnlund (in Mortensen, 2011) rozdělil podněty na soukromé, veřejné a behaviorální (verbální a nonverbální podněty). Jak ukazuje obrázek č. 3, komunikující subjekty mohou reagovat na tyto podněty a na jejich základě přijímat i vysílat zprávy, kódovat - K (tvořit je) a dekodovat - D (interpretovat si přijaté zprávy). Sdělované i přijímané obsahy prochází osobními filtry, které jsou dané sociokulturními aspekty. Barnlund zdůrazňoval, že ačkoli máme v komunikaci řadu aspektů, jež

se mohou zdát separované, nikdy nejsou nezávislé na součinnosti všech aspektů komunikace. To znamená, že proběhne-li změna v behaviorální rovině sdělení, pak nutně dochází i ke změně ostatních aspektů, např. v interpretaci sdělovaného nebo v interních podnětech ovlivňujících reakci účastníka komunikace.



Obrázek 3 Transakční model komunikace

Zdroj: Barnlund (in Mortensen, 2011)

V Barnlundově modelu můžeme vidět behaviorální podněty verbálního a neverbálního charakteru. V komunikaci takto rozlišujeme její formy. Verbální komunikace zahrnuje mluvenou, písemnou, popř. jinou grafickou podobu řeči (Mareš & Krivohlavý, 1995). Neverbální komunikace je pak vymezována jako komunikace tělem nebo mimoslovní komunikace, která se realizuje skrze způsoby držení těla, výrazy obličeje nebo změnami vzdálenosti a velmi dobře vyjadřuje zejména postoje a emocionální stavy (Gavora, 2005). V edukačním procesu je nutné zmínit také komunikaci přímou a nepřímou. Přímá komunikace se odehrává ve chvíli, kdy učitel hovoří s žáky. Tedy k přímé komunikaci se užívají verbální či neverbální podněty. Naproti tomu nepřímá komunikace se uskutečňuje skrze tištěné materiály, didaktické techniky apod. (Vališová, 2011).

Z uvedených teoretických podnětů vychází, že o komunikaci je zapotřebí přemýšlet komplexně jako o složitém procesu výměny různorodých obsahů mezi komunikujícími osobami. Lépe řečeno, komunikace učitele a žáka není jen

o přenosu zprávy z jednoho konce na druhý, jak trochu zjednodušeně představuje vymezení komunikace, ale je také o vnitřním zpracování zprávy, zasahujících podnětech zvenčí, o způsobu vyjádření zprávy a také o interpretaci sdělení komunikujícími subjekty. Ačkoli může mít komunikace lineární charakter, tedy v jednom bodě začíná a v druhém bodě končí, měli bychom zároveň akceptovat, že podobně jako interakce, může mít komunikace cyklický charakter, který představuje sled komunikačních výměn, přičemž učitel i žák mohou zprávy vysílat i přijímat současně. Jakým způsobem aktéři vysílají a přijímají zprávy, závisí ve velké míře na komunikovaném obsahu, prostředí i kontextu, ve kterém se komunikace odehrává.

2. UČITEL JAKO INICIÁTOR ŠKOLNÍ INTERAKCE A KOMUNIKACE

Ve školním prostředí je z velké části edukační proces realizován prostřednictvím sociálního i nesociálního interagování. Učitel a žák interagují jeden na druhého, stejně tak však interagují s edukačními cíli, či učivem – obsahem vzdělávání. Zůstaneme-li na úrovni komunikace, pak můžeme hovořit jak o součinnosti aktérů, tak o jejich samostatné iniciaci interakce (Helus, 2015). Z tohoto hlediska se nejčastěji setkáváme s iniciací interakce žáků v podobě žákovských otázek a komentářů, vedle toho pak s iniciací interakce ze strany učitele projevující se výkladem učiva s učitelskými otázkami nebo poskytováním zpětné vazby. Výzkumný tým Šed'ová, Švaříček & Šalamounová (2012) sledoval interakce a komunikaci mezi učitelem a žáky probíhající ve vyučování vybraných předmětů. Nepříliš překvapivým zjištěním z jejich studie je, že hlavním iniciátorem interakce a komunikace ve výuce je učitel. Jak vysvětluje Mareš (2016), to je dáno jednak psanými (legislativními) i nepsanými (tradičně přejímanými) pravidly, jež usměrňují interakční i komunikační činnost ve školním prostředí. Dle týmu výzkumníků se struktura komunikace odehrává ve sledu modelu IRF, tedy: Inicie učitele – replika žáka – učitelova zpětná vazba. Ke stejnému závěru se přiklánějí i zahraniční studie, přičemž iniciace učitele ve výuce se nejčastěji odehrává za účelem informování, zadávání úkolů, zjišťování, reagování na chybu nebo vybízení žáka k činnosti (Mareš, 2016).

V souladu s uvedeným můžeme uvést i pojetí Heluse (2015), v němž učitel vystupuje ve výukové komunikaci jako vůdčí aktér, jež „*vtiskuje výuce její obsah a směr a nese rozhodující zodpovědnost: a to osobní/morální, tak společenskou – právní, profesní*“ (s. 323-324). Dodává, že podmínkou pro správné plnění vůdčí role učitele je vhodná profesní kvalifikace, díky které učitel disponuje patřičnými kompetencemi a může tak účinně motivovat žáky k účinnému spoluaktérství. Vůdčí aktérství učitele a spoluaktérství žáků v edukačním procesu se propojuje do výukového partnerství – symbolu dnešní školy.

2.1 Typologie školních interakcí učitele s žáky

Školní interakce učitele s jeho žáky může mít mnoho podob, které lze typologizovat z pozice počtu, funkčnosti či důvodu zapojení do interakce. Jednotlivé typy interakcí představují specifické souvislosti, jež se kvalitativně či kvantitativně odrážejí v edukaci i v souvisejících procesech.

V první řadě se interakce, do nichž učitel s žáky vstupuje, rozlišují na dyadické, triadické a vícečlenné interakce. Dyadickou interakcí se myslí vzájemné působení dvou aktérů edukačního procesu, v tomto případě je to interakce učitele a jednoho žáka. V pedagogickém výzkumu má pozorování dyadické interakce svou dlouhodobou tradici (např. Good & Brophy, 1972) a v současnosti se nejvíce

dostává tento typ interakce do kontextu s lepší adaptací a seberegulací žáků (Coskun & Kara, 2020; Alamos & Williford, 2020). Molinari & Mameli (2015) spojují dyadickou interakci se strukturou IRF (iniciace-replika-zpětná vazba), pro kterou je právě působení jeden na jednoho typické. Poukazují však na to, že tento typ struktury se může reálně objevovat pouze ve 22 % výukové komunikace, neboť interakce ve výuce jsou daleko rozmanitější. Autorky studie Triadické interakce ve výukové komunikaci předkládají, že se ve výukové komunikaci objevují tzv. mikropřechody, které představují neočekávané momenty proměňující strukturu či diskurz v komunikaci. Mimo jiné, skrze mikropřechody se může pozměnit dyadická interakce na triadickou, do které se zapojuje učitel a dva žáci, nebo učitel, žák a skupina žáků. Ačkoli Šedřová (2016a) vidí v triadické interakci velký učební potenciál, a to zejména v kontextu dialogického vyučování, výše uvedené autorky dodávají, že ne vždy je tento typ interakce vhodnější než dyadický. Zvláště nevhodný je v rukou méně zkušených učitelů, neboť se namísto příležitosti k učení může vstup třetí strany do interakce převrhnout v chaotickou situaci. Naopak využití potenciálu triadické interakce může vést ke společnému kritickému uvažování nad probíraným učivem, neboť přináší myšlenky či argumenty třetí strany.

Další pohled na interakci učitele a žáka se týká důvodu zapojení aktérů do interakce. Holeček (2014) takto rozlišuje interakce kooperativní, kompetitivní a konfliktní. Kooperativní interakce mezi učitelem a žákem se uskutečňuje za účelem spolupráce v dosahování cíle, čemuž je podřízena činnost učitele i žáka. Druhým typem je kompetitivní interakce představující soutěživý charakter vzájemného působení. V tomto případě je zájem jednoho z aktérů porazit, dosáhnout cíle lépe nebo rychleji než druhý aktér interakce. Třetí typ interakce – konfliktní – odráží situaci, kdy jeden účastník interakce sleduje odlišný, vlastní cíl. Například učitel může mít za cíl co nejvíce žáka zapojit do učební aktivity, přičemž cílem žáka je být spíše pasivní a do aktivity se chce zapojit co nejméně či vůbec. Holeček (2014) dále doplňuje, že velmi často vstupuje učitel do interakce s žáky z důvodu rozvíjení žákových rozumových schopností, bohužel někdy na úkor prožívání žáka a harmonického rozvoje jeho osobnosti. Velké množství interakcí se objevuje za účelem usměrňování chování žáků a udržování kázně ve třídě. Nepříliš pozitivní je také to, že ve třídách se téměř vždy objevují žáci, kteří nerozumí svému učiteli, například nerozumí zadání od učitele a potřebovali by větší pomoc, než se jim nabízí.

V starších pracích Heluse (1988) najdeme dělení interakcí učitele s žáky na základě výchovně-vzdělávací funkčnosti. Podle něho se ve školním prostředí objevují funkční a dysfunkční podoby interakcí. Negativně ovlivňující interakce se vyznačuje tím, že blokuje proces učení. Na druhé straně interpretuje Helus typy funkční interakce učitele a žáků. Jedná se o funkci předávání výchovně-vzdělávacího obsahu, funkci utváření psychosociálních podmínek, dále

o rozvojovou funkci, která rozvíjí osobnost žáka, a funkci delegační, pro niž je typické postupné předávání odpovědnosti za učení žákům.

2.2 Význam sociální kompetence učitele v komunikaci

Na profesi učitele je kladeno mnoho požadavků, jež jsou zapotřebí k efektivnímu výkonu učitele ve školním vzdělávání. Vzhledem k tomu je velká pozornost věnována rozvoji profesních dovedností v rámci vysokoškolské přípravy u studentů učitelství nebo skrze další vzdělávání učitelů. Snahou vzdělávání budoucích či stávajících učitelů je, aby jako učitelé v praxi byli vybaveni vědomostmi, vlastnostmi a schopnostmi, které jsou nezbytné pro splnění kladených požadavků na učitelskou profesi. Od 90. let se začaly objevovat první modely profesních kompetencí učitele (Švec, 1998), jež se podobají i těm současným. Do popředí se vedle oborových (předmětových), psychodidaktických, pedagogických či diagnostických kompetencí dostala kompetence sebereflektivní a autoreglativní. Tyto kompetence jsou dovednostmi učitele reflektovat svou činnost a dokázat navrhnout a realizovat změny ve vlastní pedagogické činnosti (Švec, 1998, 2005; Vašutová, 2004). V souvislosti s tím se setkáváme s teoretickými modely jako učitel-reflektivní praktik, reflektivní výuka, reflektivní model učitelského vzdělávání. Spilková (2007) spojuje tyto modely s konstruktivistickou koncepcí učitelského vzdělávání, ve které se klade důraz na „*pomoc a podporu v individualizovaném procesu postupného stávání se učitelem, který je chápán jako aktivní konstruování a tvořivé osvojování učitelské profese*“ (s. 345). Zároveň se teze konstruktivismu mají odrážet i v činnosti učitelů v praxi, a to zejména efektivním podněcováním aktivní interakce žáků s učitelem či vrstevníky v kontextu výukových situací.

Ačkoli modely profesních kompetencí se mohou více či méně odlišovat v pojetí kompetencí či jejich počtu, to, co pro všechny zůstává stejné je, že veškeré žádoucí dovednosti mají v praxi učitelů interaktivní charakter (Gillernová & Krejčová et al., 2012). Každý učitel vstupující do výchovně-vzdělávací praxe zároveň vstupuje do jedinečné sítě sociálních vztahů školy (Gillernová, 2005). Uplatňuje-li učitel v tomto sociálním systému své dovednosti, pak se, opomineme-li interakce s rodiči, kolegy, ředitelem a ostatními, tyto dovednosti odráží v jednotlivých interakcích s žáky a třídou. Pokud uvážíme, že vyučovací proces není bez interakce a komunikace možný, musíme v profesi učitele přikládat značnou důležitost sociálním a komunikativním dovednostem, které mohou optimalizovat edukační proces a usnadnit práci každému učiteli. Gillernová, Krejčová et al. (2012) dodávají, že ideálně jsou sociální kompetence v přímé spolupráci s ostatními profesními kompetencemi. Je-li učitel schopen aplikovat vhodné didaktické postupy ve výuce, pak sociální kompetence mu umožní žáky motivovat, vést, pomáhat jim a poskytovat zpětnou vazbu skrze komunikační dovednosti či schopnost empatie.

Jak již naznačuje text výše, sociální kompetence učitele se vztahují „*ke komunikaci, sociální percepci, a sociálnímu poznávání, sebereflexi či k tvořivému zvládnutí konfliktů.*“ (Gillernová, Krejčová et al., 2012, s. 88). Konkrétně můžeme mezi ně řadit tyto dovednosti:

- Akceptování osobnosti žáků, rodičů a kolegů, respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí – představuje přijetí členů sociálního systému školy s jejich individuálními zvláštnostmi a poskytování tolerantního pohledu k sociální rozmanitosti.
- Autenticita projevů učitele – učitel dokáže pracovat se svými názory, činy i emocemi a autenticky se projevovat tak, aby edukační prostředí bylo přirozené a „pravdivé“.
- Schopnost empatie – dokázat se vcítit do světa žáků, rodičů nebo kolegů.
- Naslouchání a porozumění neverbálním projevům jedince – znamená ovládat techniku aktivního naslouchání, která zároveň podporuje sociální citlivost vůči různým situacím. Patří sem také schopnost rozpoznávat neverbální signály dětí a adekvátně na ně reagovat.
- Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních – odráží dovednost učitele rozlišovat mezi objektivními a subjektivními perspektivami.
- Podporování sebekontroly a seberegulace, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování – každý učitel by měl dokázat reflektovat sebe sama, a posilovat tím seberegulační procesy i důvěru ve vlastní schopnosti.
- Rozvíjení odpovědnosti za sebe sama a za sociální prostředí, ve kterém se učitel pohybuje – tento bod výrazně souvisí s utvářením příznivého klimatu a pozitivní atmosféry ve třídě včetně vztahu učitel-žák.
- Umění pochválit a vyjadřovat se ke konkrétním situacím – zde je zdůrazněna komunikativní složka, v které učitel dává žákům zpětnou vazbu s důrazem na její kvalitu. Pochvala či práce s chybou musí být konstruktivně motivační – tedy měla by žáka posunovat k jeho vlastní vyšší účinnosti. Učitel častěji využívá spíše popisný jazyk namísto hodnotícího.
- Vedení ke spolupráci – učitel se aktivně podílí na tvorbě podmínek pro spolupráci s žáky nebo spolupráci mezi žáky.
- Zvládnutí konfliktních situací – v souvislosti se skupinovou dynamikou se objevují tenze a konflikty, které mohou být využity jako učební situace. To, zda se konflikty promění v účinný prvek učení, ve velké míře závisí na schopnosti učitele s konflikty pracovat. (Gillernová, Krejčová et al., 2012)

Profesně kompetentní učitel může být také označován jako učitel – expert. Bendová (2016) popsala na základě případové studie učitelky s velmi příznivým klimatem ve třídě některé charakteristiky, které by mohl učitel – expert v sociální rovině zastávat. Dle výsledků její studie se jeví, že učitelé by měli vykazovat mateřskou starostlivost a vřelost, extroverzi a zdravé sebevědomí, vyšší míru expresivnosti, péči a podporu a otevřenost ve

vyjadřování emocí. Nemálo důležité je vhodné uplatňování vlivu, které se pozitivně odráží na fungování vyučovacích hodin i žáků ve školním prostředí.

2.3 Učitelovy subjektivní teorie o výukové komunikaci

Vališová (2011) píše, že učitelé mohou pociťovat různé nedostatky v interakcích s druhými, například vidí nedostatky ve svém vyjadřování, v odhalování a přijímání emocí nebo v poskytování zpětné vazby. Někdy je na vině nedostatečně rozvinutá sociální kompetence, jindy mohou funkčnost interakce blokovat osobnostní zvláštnosti učitele.

Hlavní osobnostní determinanty na straně učitele, které výrazně vstupují do sociálních interakcí s žáky, se mohou týkat percepční a interpretační postojové orientace. Tato orientace se vyznačuje tím, že sociální vnímání učitele může podléhat chybám, jakými jsou například haló efekt, nebo pygmalion efekt (Helus, 2015). V této souvislosti se nejčastěji hovoří o učitelovu očekávání, které přímo ovlivňuje jednání učitele ve vyučovacím procesu (Mareš, 2013; Slaměnik, Výrost & Solárová, 2019). Průcha (2017) nazývá očekávání učitele, jeho ideje i přání, zkrátka vše, co jej koriguje při realizaci edukačních procesů jako učitelovo pedagogické myšlení. Jak Průcha dále dodává, pedagogické myšlení se zdá být latentní charakteristika, nicméně podléhá profesnímu vývoji učitele. Jinak pedagogicky smýšlí začínající učitelé, jinak zase učitelé experti. Myšlení učitelů pak výrazně ovlivňuje jejich sebepojetí a sebehodnocení. K sebehodnocení učitele se připisuje také sebehodnocení učitelovy odpovědnosti za žáky nebo hodnocení vlastní úspěšnosti.

Zajímavá zjištění o myšlení učitele se vztahují k subjektivním teoriím o výukové komunikaci. Při výzkumech výukové komunikace v českém prostředí se badatelé Šalamounová a Švaříček (2012) zaměřili na to, proč je komunikace ve výuce taková, jaká je. Zjistili, že učitelé mají vlastní nevědecké teorie, na základě kterých pak regulují své komunikační jednání. Kupříkladu mají vlastní teorii o ideální výuce. Učitelé se shodují v tom, že ideální výuka má být značně interaktivní, přičemž má v ní docházet „*ke střídání interakčních výměn mezi učitelem a žáky*“ (s. 218). Proto se snaží žáky co nejvíce vtáhnout do interakce, aby se aktivně podíleli na výuce – respektive, aby mluvili s učitelem. Jako překážku vnímají neochotu zapojovat se či pasivitu žáků. Jinými slovy žáci nemluví v hodinách a nevstupují do interakcí tolik, kolik by si učitelé přáli. Nicméně právě zapojování žáků do interakcí s učitelem či vrstevníky za účelem rozpravy k předmětnému učivu je dle učitelů symbolem úspěšné výuky. Zároveň je úspěšná hodina taková, v které je optimální úroveň kázně, což nepředstavuje ticho, ale ukázněné aktivní zapojování se. Podle toho, co je cílem v dané hodině, se usměřňuje učitelovat tendence žáky do výukové komunikace vtahovat. Jedná-li se o opakování, velmi často mají snahu využívat aktivity vytvářející prostor

k rozpravám všech žáků s učitelem před třídou. Pokud se jedná však o doplňující otázky k učivu, učitel vyvolává nejčastěji žáka, o kterém se domnívá, že otázku zodpoví (Švaříček, 2011; Šed'ová & Švaříček, 2012).

Úvahy o učitelových subjektivních teoriích o podobě výukové komunikace naznačují, že učitelé iniciují interakce ve výuce právě z důvodu zapojení žáků. Úspěšnost učitele podněcovat aktivitu žáků v hodině a kvalita zapojení se žáků jsou z jejich perspektivy znaky úspěšné výuky. Aby bylo zapojení žáků skutečně kvalitní, v závislosti na výukové a učební aktivitě vybírají učitelé žáky k zapojení se do komunikace tak, aby zvýšili úspěšnost žakovy promluvy. S oporou o výzkum Šed'ové a Sedláčka (2015) bychom mohli namítat, že se tento jev může stát paradoxně nevýhodou pro méně úspěšné žáky, kteří jsou vyvoláváni k promluvě méně než žáci s dobrým prospěchem. V důsledku toho mohou mít méně příležitostí k učení, a tím i k rozvoji jejich osobnosti. Zde lze spatřovat potřebu intenzivněji směřovat pedagogický výzkum také k ovlivňování příležitostí k učení u méně úspěšných žáků z hlediska iniciace interakcí ze strany učitelů.

3. INTERPERSONÁLNÍ BEZPROSTŘEDNOST UČITELE JAKO RELAČNÍ ČINITEL VE VÝUCE

Předchozí kapitoly nastínily, že výuková komunikace slouží jednak k naplnění edukačních cílů a jednak utváří vztahovou rovinu mezi učitelem a žáky. Výsledek velmi závisí na tom, jaký má učitel přístup ke komunikaci i k žákům a nakolik dokáže rozvíjet své sociální kompetence. Součinnost přístupu a kvality komunikace učitele z velké části determinuje vztahovou perspektivu vyučujícího a jeho žáků, jež přímo souvisí s tím, zda klima bude bezpečné – pozitivní, nebo bude vyvolávat ofenzivní jednání či pocity ohrožení. Právě pozitivní a zdravá vztahová úroveň je žádoucí snad ve všech oblastech lidského života, a to pro edukační prostředí platí dvojnásob. Jedním z determinantů pozitivního vztahu je míra interpersonální bezprostřednosti v chování subjektů interakce. Co vše bezprostřední chování představuje a na základě čeho lze vysvětlit jeho účinky, přibližují následující kapitoly.

3.1 Bezprostřední chování v implicitní komunikaci

Do edukačního prostoru se bezprostřednost (*immediacy behaviour*)² dostala z oboru sociální psychologie. Bezprostřední chování můžeme volně chápat jako projev přívětivosti v komunikaci. V sociální psychologii je nejčastěji definována trochu nejednoznačně jako „*stupeň přímosti a intenzity interakce*“ (Mehrabian, 1966, s. 28). Bezprostřední chování vyjadřuje rozsah vzájemného smyslového vnímání mezi dvěma komunikujícími jedinci (Mehrabian, 2007) a dle studií, představuje také podobu postojů komunikátorů. Studie Mehrabiana & Weinerja (1968) ukázaly, že používáním bezprostřednosti v komunikaci vyjadřuje komunikátor vyšší oblibu k recipientovi a zároveň je tato obliba dekodována recipientem. Nízká míra podnětů tohoto chování je spojována s negativním hodnocením a negativními postoji mezi aktéry interakce (Mehrabian, 1966).

Mehrabian (1966, 1971) sledoval ve svých studiích různé aspekty řeči, v nichž rozlišoval explicitní sdělení vztahující se k obsahu, a implicitní sdělení, která jsou jako by za obsahem řeči. Konkrétněji se dle něj implicitní komunikace vyznačuje přenášením informací o pocitech, emocích a postojích, není spjata tolik s gramatickými pravidly jako explicitní komunikace. Když nejsou emoce vyjádřeny slovně a zjevným chováním, projevují se v implicitní formě jako zpráva, na kterou ostatní vědomě, ale i nevědomě reagují. Implicitní systém zahrnuje emoce a postoje/preference/oblibu, přičemž je zdůrazněno jejich

² Anglický termín *immediacy* pochází z latinského slova *immediātus*, doslovně překládáno jako „bez čehokoliv mezi“, nebo jako „bez zprostředkování“. Do českého jazyka bývá toto slovo překládáno jako *bezprostřednost*, *přímost* nebo *blízkost*.

hierarchické postavení, kdy emoce jsou nejzákladnější odpovědí a postoje a preference jsou chápány jako reakce vyššího řádu. Implicitní komunikační teorie pak postuluje vztahy mezi základními, vyššími a kognitivními reakcemi (Mehrabian & Russell, 1974). Emoce jsou v této teorii dále rozpracovány podle modelu emočních stavů PAD do tří nezávislých rozměrů, a to: libost - nelibost, arousal – nonarousal a dominance – submisivita (Mehrabian, 1981). Ve shrnutí lze jej vysvětlit následovně. Podněty, které produkují libost, vyvolávají zároveň větší zájem o subjekt nebo objekt. V případě arousal hraje významnou roli duševní bdělost a úroveň fyzické aktivity. Pokud máme podnět vnímaný jako příjemný, pocítíme libost. Jestliže tento podnět zvyšuje zároveň aktivitu organismu, tedy arousal, bude se líbit více, než kdyby byl vnímaný jen jako příjemný. Pocity moci a kontroly jsou pak vyjádřeny v rozměru dominance – submisivita. Pokud lidé pocítují nadvládu, cítí, že se mohou chovat tak, jak si přejí. Pokud se cítí podřízení, své chování naopak omezují.

Kromě Mehrabiana se bezprostřednosti věnoval Peter Andersen a definoval ji jako „*multidimenzionální a multikanálový konstrukt, který zahrnuje různé chování (...) a signalizuje vlídnost, náklonnost, blízkost nebo přístupnost*“ (in Selgman, Feldstein, 2014, s. 3). V tomto kontextu popsal čtyři interpersonální zprávy, které jsou s bezprostředností spojovány (Andersen, 1999):

1. Projevy bezprostřednosti jako přístupné chování. Představuje podněty, které ukazují druhým lidem, že jsme jim blíže fyzicky i sociálně. Za projevy bezprostřednosti se považují i zkrácené zprávy jako je například zamávaní, které může zkráceně symbolizovat objetí nebo celý akt rozloučení.

2. Bezprostřední chování jako signál dostupnosti. Přímo se týká užívání nonverbálních podnětů jako oční kontakt nebo poloha těla. Pokud nenavazujeme oční kontakt a jsme tělem nakloněni do opačné strany, vyjadřujeme naopak nedostupnost.

3. Bezprostřední chování zvyšující senzorickeou stimulaci. Pokud se k nám dostávají náznaky bezprostřednosti, zvyšuje se krevní tlak, srdeční frekvence a mozková aktivita.

4. Bezprostřednost jako komunikace interpersonální vřelosti a blízkosti. Zde vstupuje do popředí vytváření interpersonální blízkosti a redukce vzdálenosti.

Na výzkumné pole výukové komunikace se bezprostřednost dostala prostřednictvím disertační práce Janis F. Andersenové (1979), které se podařilo celý koncept metodologicky uchopit. V této práci se poprvé objevuje zájem o vztah mezi bezprostředností učitele a učením studentů, který je aktuální i v současných výzkumech. Již třicet let se koncept bezprostřednosti učitele primárně objevuje ve vysokoškolském prostředí.

3.2 Verbální a nonverbální forma bezprostřednosti učitele ve výukovém kontextu

V praktickém životě školy dochází k neustálé interakci učitele a žáka, které, jak víme z předchozího, ovlivňují vnímání obou aktérů komunikace a v konečné fázi i postoje jednoho k druhému. Názornou ukázkou může být příklad, kdy žák po skončení výuky přistoupí k učiteli s dotazem týkajícím se kupříkladu učiva. Během promluvy žáka je učitel nakloněn k počítači, na něhož se upřeně dívá a přerušovaně něco zapisuje do poznámek, které má před sebou. Aniž by se na žáka podíval, odvětlí, že odpověď si může žák nalézt ve své učebnici. Žák trochu zmateně přijme učitelovu reakci a se slovy „na shledanou“ naznačuje ukončení probíhající interakce. Následně učitel pootočí hlavu na žáka a s neutrálním výrazem ve tváři se s ním rozloučí. Jaký postoj zaujme tento žák ke svému učiteli? Je velmi pravděpodobné, že žák se o podobný kontakt v budoucnu spíše nepokusí, a když nebude muset, interakcím s tímto učitelem se vyhne. Představme si stejnou situaci, ale s odlišnou reakcí učitele. Jakmile žák přistoupí ke stolu, učitel se odvrátí od počítače, položí tužku a celým tělem se otočí a nakloní k žákovi, čímž mu dá najevo, že je připraven naslouchat. Se zájmem si vyslechne dotaz a ocení žákovu zvědavost. Následně vybidne žáka, zda by neměl zájem se pokusit vyhledat odpověď v dostupných zdrojích, které mu vstřícně doporučí.

Ať se žák dotazoval na cokoli, ať už učitel odpověď znal či ne, podstatný rozdíl můžeme vidět v tom, jak učitel svým chováním vytvořil prostor pro interakci s žákem. V prvním příkladu absentovaly v učitelské reakci prvky bezprostředního chování. Učitel působil otažitě, jako by neměl zájem o dotaz ani o žáka. V druhé situaci, v níž učitel ukazuje skrze ukončení své činnosti, otočením se směrem k žákovi a oceněním jeho připomínky, že je přístupný a otevřený ke komunikaci s žákem. Máme za to, v souladu s reflexí teorie, že žák v druhém příkladu bude mít z interakce lepší pocit než v případě prvním. Kladné prožívání se bude odrážet v chování žáka ve vztahu k danému učiteli i k předmětu.

V praktické ukázce bylo možné registrovat prvky komunikace, jež jsou klíčové pro vnímání vlídnosti a přístupnosti. Teorie nabízí konkrétní „soubor verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jež zvyšují pocit blízkosti a snižují vnímanou fyzickou a/nebo psychickou vzdálenost“ (Zhang & Witt, 2016, s. 312) mezi učitelem a žáky, a který funguje jako prostředek pro interpersonální bezprostřednost učitele. Celkově se však jedná o projevy náklonnosti, jak uvádí Richmond & McCroskey (2000), učitelé dávají najevo, že mají své studenty rádi a záleží jim na nich. Sedláček & Šeďová (2015) doplňují, že toto komunikační chování učitele „ukazuje těsnost vztahu (...) a obsahuje indikátory jako citlivost vůči potřebám žáka, zájem o žáky, chápavost, altruismus směrem k žákům a zodpovědnost za ně“ (McCroskey & Teven, podle Sedláček & Šeďová, 2015, s. 86). Jak již bylo naznačeno, bezprostřední chování má formu neverbální a verbální. Mnoho studií se orientuje na neverbální způsoby bezprostřednosti, a

to z toho důvodu, že předešlé studie indikovaly, že bezprostřednost je nejlépe sdělována neverbálně (Rodriguez et al, 1996; Christensen & Menzel, 1998). Bezprostřednost lze vyjadřovat pohledem (vizika), pohybem (kinezika), držením nebo polohou těla (posturika), dotekem (haptika), výrazem obličeje (mimika), gesty (gestika), určováním vzdálenosti (proxemika) nebo času (chronemika) a paralingvistickými způsoby (dynamika, hlasitost, výška tónu hlasu atp.)

V rámci mnoha studií byly identifikovány konkrétní projevy neverbální bezprostřednosti učitele, které Gorhamová (podle Ginsbergová, Fribergová & Viscontiová, 2012) shrnula následovně:

- Učitel navazuje a udržuje oční kontakt s žáky a dívá se do třídy, když na žáky hovoří.
- Při výuce se pohybuje po třídě a k žákům, s kterými hovoří, přistupuje blíže.
- Usmívá se na třídu i na jednotlivé žáky.
- Má uvolněnou polohu těla, nakloněnou více ke třídě nebo k žáku.
- Dotekem (často položením dlaně na rameno nebo paži) žáka uklidňuje nebo povzbuzuje.
- Přiměřeně gestikuluje, má živější vystupování.
- Užívá rozmanitosti vokálních výrazů, vyhýbá se monotónnímu projevu.

Verbální bezprostřednost se pak odkazuje přímo k slovním výrazům, které učitelé užívají (Velez & Cano, 2008). Příkladem je užívání termínů „my“, „nás“, „naše třída“ (Gorham, 1988), ale také je zde zahrnuto oslovení žáka nebo studenta křestním jménem, popřípadě jménem, které si žák sám zvolí (Eadie, 2009). Jako podstatný znak verbální bezprostřednosti učitele se jeví i poskytování „běžných“ nebo mimořádných rozhovorů o přestávkách, popř. mimo třídu, mimo školu (zejména ve vysokoškolském vzdělávání). Za další znaky verbální bezprostřednosti považuje Gorham (podle Ginsbergová, Fribergová & Viscontiová, 2012) tyto projevy:

- Učitel užívá osobní příklady nebo sdílí své zkušenosti.
- Poskytuje zpětnou vazbu.
- Účastní se diskuzí na témata daná studenty, i když je to mimo plán výuky.
- Konverzuje s žáky/studenty i mimo výuku.
- Zajímá se o názory a postoje žáků a studentů.
- Chválí žáky/studenty za jejich práci či aktivitu.

Kromě uvedených projevů bývají za bezprostřednost učitele považovány také komplexy komunikačních podnětů, které vzájemnou interakcí mají stejný účinek a bývají taktéž chápány jako bezprostřední chování.

3.3 Nonverbálně projevovaná bezprostřednost a entuziasmus učitele

Bezprostřednost a entuziasmus učitele jsou přes vzájemnou velkou podobnost vyhodnocovány jako dva samostatné konstrukty související s efektivní prací učitele. Jsou shodně spojovány s lepšími výsledky v učení studentů a zejména s motivací (Keller et al., 2018). Přestože se oba koncepty vyvíjely paralelně v amerických zemích, existují vedle sebe téměř izolovaně (Babad, 2007). Bezprostřednost byla řešena jako stupeň vnímané blízkosti mezi učitelem a žákem v Západní Virginii v oboru výukové komunikace jmenovitě Andersen, McCroskey, Richmond, nebo Fryiemer. Naproti tomu entuziasmus jako nadšení učitele pro výuku má své kořeny v Kanadě v oboru psychologie a jako koncept byl vymezen Murrayem (1983). V současnosti se uznává redefinice entuziasmu, která spojuje vnitřní pozitivní prožívání učitele ve vztahu k předmětu/vyučování a vyjadřování tohoto prožívání skrze zvýšenou expresivitu (Keller et al., 2016).

Metodologicky je problém ve vnějších projevech těchto dvou konceptů. Oba jsou projevovány skrze vyšší expresivnost zejména na nonverbální úrovni (Babad, 2005; 2007). Shodně jsou spojovány s častější frekvencí úsměvu učitele, mimických výrazů, hlasové dynamiky a rozmanitosti, gestikulace atp. Keller (2015) píše, že se oba koncepty, co se operacionalizace nonverbálních projevů týče, překrývají. Na druhou stranu Babad (2007) poskytuje vysvětlení, a to z pohledu funkcí konceptů. Entuziasmus je spjat se vztahem učitele k tématu, předmětu nebo výuce. Bezprostřednost je ale klíčem k utváření vztahů ve třídě, a tím pádem je soustředěna zejména na interakce. Ačkoli oba koncepty mohou vycházet z pozitivního prožívání učitele, je rozdíl v tom, zda jsou zaměřeny na studenty, nebo vyučování. Je docela možné, že mezi bezprostředností učitele a entuziasmem existuje vztah, nicméně tento předpoklad nebyl zatím empiricky podložen.

Z uvedeného je patrné, že fenomén bezprostřednosti nelze s jistotou zkoumat jen z pohledu nonverbálních projevů, protože zvýšená míra expresivity učitele může mít různá východiska. Velmi dobře tuto skutečnost uchopili odborníci zabývající se entuziasmem a v rámci kvantitativních výzkumů užívají nejen míru neverbálních projevů, ale také se zaměřují na učitelem prožívané nadšení. Domníváme se, že toto opatření je nutné zvážit také pro výzkumnou koncepci bezprostřednosti učitele. V realizaci by to znamenalo zabývat se nejen vnějšími projevy bezprostřednosti, ale také vnímanou mírou blízkosti ze strany žáků a studentů. To by mohl být spolehlivý ukazatel pro zjišťování učitelské bezprostřednosti ve třídě.

3.4 Teoretické přístupy k interpersonální bezprostřednosti učitele

V odborné literatuře a výzkumných studiích jsme hledali teoretické zázemí konstruktů bezprostřednosti. Ve výsledku můžeme představit celkem čtyři oblasti:

1. Souhrn teorií motivačního a interpersonálně-komunikačního charakteru (Mehrabian, 1971; Burgoon & Jones, 1976; Cappella & Greene, 1984; Beebe & Butland, 1992; Andersen, 1992).
2. Teorie interpersonálního chování učitele (Wubbels, Créton, Levy & Hooymayers, 1993).
3. Teorie o uplatnění vlivu (Kearney, Plax, Richmond, McCroskey, 1985) a mocenských konstelacích (Šed'ová in Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012).
4. Sociálně kognitivní teoretické přístupy ke vzdělávání.

Zatímco první soubor teorií popisuje kořeny interpersonální bezprostřednosti a vysvětluje, jak přívětivost v komunikaci účinkuje na žáky, další dva teoretické přístupy osvětlují, proč se toto chování u učitelů vyskytuje. Následující poslední oblast pak představuje reflexi námi sledovaného jevu v sociálně kognitivních teoriích.

3.4.1 Motivační a interpersonálně-komunikační teorie

Bezprostřednost je vysvětlována na základě teorií interpersonální komunikace nebo teorií z oblasti motivace, které bývají vzájemně propojeny. Nejčastěji jsou v kontextu bezprostřednosti tyto teorie: teorie principu přístupnosti – vyhýbavosti, teorie nesplněného očekávání, teorie diskrepance arousal a teorie kognitivní valence (Zhang & Witt, 2016).

Teorie přístupnosti – vyhýbavosti (*Approach avoidance theory*)

Tato teorie popisuje hlavní systémy, které motivují chování jedinců v interakci. Je původním teoretickým základem, s kterým byla bezprostřednost spojena již Mehrabianem (1971). Beebe a Butland (1992) vysvětlují, že bezprostřednost učitele vyvolává emoční reakce žáků a studentů vedoucích k učení, resp. vyšší mírou bezprostřednosti zvyšuje učitel u žáků libost (příjemné emoce) a arousal (intenzita tělesné a duševní aktivity). V první řadě učitel implicitně sděluje své emoce v kontextu projevů bezprostřednosti, které směřuje k přijímačům, tedy k žákům nebo studentům. Studenti takové sdělení registrují a pociťují kladné emoce projevující se v přístupném chování (tj. v učení). V současnosti jsou teorie implicitní komunikace a koncept přístupnosti spolu s bezprostředností chápány jako centrální zdroje pro vysvětlení učitelského vlivu na žákovské učení.

Teorie nesplněného očekávání (*Expectancy violations theory*)

Teorie nesplněného očekávání vychází z teorií interpersonální komunikace a studií nonverbálních podnětů Judee K. Burgoon (Burgoon & Jones, 1976). Předkládá, že komunikace je výměna chování, která vzhledem k tomu, že není zcela náhodná a spontánní, je spojena s očekáváním – predikcí. Nesplnění očekávání může silněji ovlivnit interakce než v případě, kdy dojde k naplnění, resp. potvrzení předpokládaného chování. Z experimentů se ukázalo, že nejsilnější vliv má nesplněné očekávání s pozitivním účinkem, méně pak s negativním účinkem. Burgoon vysvětluje, že nesplnění očekávání vede k nárůstu fyziologické aktivity (arousal) a tento nárůst nutí příjemce k sérii kognitivních hodnocení. (Burgoon, 2015)

Podle Burgoon & Hale (1988) mírná úroveň bezprostřednosti v interakcích je v této souvislosti normou, zatímco nízká a vysoká míra vede k nesplnění očekávání. Vysoká míra bezprostřednosti vede k pozitivněji vnímané interakci, nízká naopak k opačnému vyhodnocení. Nicméně výsledky mohou být kontraproduktivní zejména v míře odchylek chování od normy, zde platí, že čím větší je odchylka od normy, tím více negativně je chování hodnoceno. Příkladem může být učitel, který až přespříliš projevuje svým žákům náklonost, přisedá si k nim až příliš blízko, čímž může narušovat například intimní zóny žáků. Míra bezprostřednosti by s ohledem na roli učitele ve třídě byla v tomto případě nadměru vysoká až extrémní a žáky by byla vyhodnocena negativně. Tento jev pak vysvětluje blíže teorie diskrepance arousal.

Teorie diskrepance arousal (*Discrepancy arousal theory*)

Tato teorie je postavena na vztahu fenoménu očekávání chování a úrovně nabuzení (arousal). Zdůrazňuje, že rozpor v souvislosti s očekáváním vzorců chování vyvolává změnu stupně pozornosti a aktivace organismu. Diskrepance představuje rozsah, ve kterém se skutečné chování odchyluje od normy nebo očekávání (Cappella & Greene, 1984). Bezprostřednost zde hraje důležitou roli, protože podněty tohoto konstruktů (úsměv, vokální rozmanitost atp.) intenzivně působí na stav nabuzení – arousal. To znamená, že mírná úroveň diskrepance ve vnímání bezprostřednosti vede k pozitivní odezvě – reciprocitě. Nadměrná diskrepance v kontextu bezprostřednosti má opačný účinek a vede jedince k vyhybavé tendenci, negativní odezvě. Malá nebo nízká diskrepance nezpůsobuje výrazné zvýšení aktivity organismu.

Teorie kognitivní valence (*Cognitive valency theory*)

Některé studie bezprostřednosti pracují s teorií P. Andersena, která je postavena na šesti kognitivních schématech řídících reakce příjemců bezprostředního komunikačního chování. Jedná se o:

- kulturní schémata – podílí se na vyhodnocování vhodnosti chování v souladu s normami a zvyklostmi dané kultury;
- osobní schémata – představují osobnostní vlastnosti, komunikační predispozice, extraverci, stud;
- interpersonální schémata – zahrnují vnímání kvalit ostatních jedinců;
- situační schémata – vyhodnocují souvislosti v daných situacích a určují, zda je zvýšení bezprostředního chování v souladu s kontextem.
- relační schémata – zabývají se dyádami a vztahy.
- stavové schémata – jsou přechodné psychologické stavy, například emocionální připravenost nebo vnímavost. (Andersen, 1992)

Vnímání sociální blízkosti je pak přímo závislé na kulturních aspektech, osobnostních zvláštěnostech, interpersonálních, relačních a situačních aspektech a v neposlední řadě také na aktuálním emočním rozpoložení jedince (Witt, 2016).

Andersenova teorie upozorňuje na rozmanité činitele ovlivňující vnímání míry bezprostřednosti v chování učitele. Velmi podstatné je uvědomit si, že bezprostřednost jako komunikační fenomén podléhá sociokulturním vlivům. Za projevy přívětivé komunikace mohou různé kultury považovat odlišné podněty. Například udržování očního kontaktu učitele s žákem vietnamského etnika může vyznívat jinak, než jako projev zájmu o žáka a komunikaci s ním. Vietnamský žák se může domnívat, že se jedná o podezíravost nebo domýšlivost učitele. Podněty bezprostřednosti tedy nejsou díky kulturní a jazykové rozmanitosti zcela univerzální, což lze chápat jako zásadní východisko, vzhledem ke skutečnosti, že konstrukt bezprostředního chování učitele přebíráme ze západní kultury do prostředí českých základních škol.

3.4.2 Teorie interpersonálního chování učitele (Interakční styl učitele)

Předešlé kapitoly představily bezprostřednost jako komunikační chování, jež ovlivňuje kvalitu interakce probíhající mezi dvěma či více účastníky. V tomto kontextu můžeme zaznamenat názory, že nelze opomíjet interpersonální perspektivu bezprostředního chování (Richmond & McCroskey, 2000), neboť při zvážení vlivu projevů bezprostřednosti na druhé osoby, se primárně jedná o interpersonální fenomén. Zde se tak trochu střetávají dvě úrovně, a to komunikační a interpersonální. Jejich vzájemnost si lze přiblížit skrze vymezení interpersonálního chování, které Mlčák (1996, s. 152) chápe jako „*soubor registrovatelných, verbálně i neverbálně vyjádřených, vědomě i nevědomě motivovaných projevů člověka vůči reálně existujícímu či ideálnímu subjektu.*“ Z uvedené definice je zřejmé, že komunikační rovina v podobě verbálních a neverbálních projevů je přímou součástí počínání si v mezilidských vztazích. Ať je interpersonální a komunikační chování jakkoli propojeno, teorie interpersonálního chování se vyvíjely relativně samostatně. Je to dáno tím, že na rozdíl od komunikačního chování, mají silnou vazbu na teorie osobnosti jedince (Výrost & Slaměník, 2008).

Po rozsáhlých výzkumech ve výukové komunikaci se koncept interpersonálního chování – interakční styl učitele – objevuje i v edukačních kontextech. Tento systémový přístup navázal na Learyho teorii osobnosti, který předpokládal, že jedinec se chová a komunikuje tak, aby redukoval pocíťovanou úzkost a zvyšoval pocit vnitřní jistoty (Gavora & Mareš, 2004). V pedagogickém prostředí se poprvé objevil díky práci týmu Wubbels, Créton, Levy & Hooymayers (1993). Na českém výzkumném poli tento koncept více zpracovali Gavora a Mareš (2004), kteří adaptovali výzkumný nástroj určený k zjišťování interpersonálního stylu učitele. Vycházeli z toho, že interakční styl učitele lze chápat jako poměrně ustálené vzorce chování, jež se pravidelně objevují v interakcích učitele. Na tomto základě je možné určit osm charakteristik učitele, a to styl organizátor, pomáhající, chápající, vede k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený, kárající a přísný.

Pennings et al. (2017) uvádí, že posuzování interakčního stylu učitele stojí na jedné z interpersonálních teorií, jež vysvětluje chování v zásadě na dvou nejdůležitějších dimenzích. První z dimenzí je *agency* a týká se dominance, užívání moci, kontroly a projevování vůle učitele. Druhá je dimenze *communion* zahrnující blízkost, přátelskost a vstřícnost.

Den Brok a Tartwijk (In Hayden, Levy & Thomsan, 2015) poznamenávají, že existují dílčí větve uvedené teorie. Jako příklad uvádí teorii kognitivní valence, která chování v interpersonálních interakcích vysvětluje také na základě dvou dimenzí – dimenze bezprostřednosti a její protipól v podobě užívání moci učitelem. Autoři věří, že dimenze bezprostřednosti patří do pólu *communion*, stejně jako i sounáležitost, blízkost atp., a dimenze užívání moci k pólu *agency*, jež zahrnuje dominanci, vliv či kontrolu. Interpersonální bezprostřednost přímo spojuje se zmíněnou teorií interpersonálního chování.

3.4.3 Teorie uplatňování moci učitele a mocenské konstelace

Podobná větev teorií souvisejících s interpersonálním chováním učitele se vztahuje k uplatňování vlivu, respektive k využívání moci učitele ve výukovém procesu. Moc ve třídě, tedy silný potenciál ovlivňovat jednání druhých osob včetně jejich hodnot či postojů, je v zásadě neutrálním jevem objevujícím se mezi učitelem a žáky (Richmond & McCroskey, 2016). Vcelku mylné je přesvědčení, že mocí ve třídě disponuje dominantně pouze učitel. Ve skutečnosti moc ve třídě spíše koluje, přenáší se během výuky z učitele na žáky, a také opačně, z žáků na učitele, a to například v případě, kdy je zapotřebí, aby učitel zasáhl do konfliktů žáků, nebo aby organizovaně vedl výuku (Buzzeli & Johnston, 2002). Nicméně v kontextu bezprostředního chování učitele se zaměříme účelově na získávání a předávání moci učitelem a ovlivňování dění z pozice žáků ponecháme trochu stranou.

Existuje mnoho způsobů, jakými učitel získává svou moc. Spousta výzkumníků vychází z konceptu moci učitele dvojice French a Raven (1968), kteří tvrdí, že

učitel může nabývat svou moc prostřednictvím donucovacích prostředků, odměn nebo skrze svou expertnost v oboru, ale také ji získává díky vztahové (referenční) rovině. Mareš (2013), s odkazem na jmenované autory, uvedenou referenční moc označuje jako moc založenou na sympatiích, kdy učitel díky vlídnému a vstřícnému jednání získává nepřímo a zprostředkovaně možnost ovlivňovat výuku a působit na své žáky. V této souvislosti se dostává interpersonální bezprostřednost do konceptů o moci učitele jako prostředek zesilující učitelův vliv (Butland & Beebe, 1992; Plax et al., 1986). Učitel svým přívětivým jednáním vytváří pozitivní dojem, a tím si získává žáky na svou stranu. Žáci mají tendenci k učiteli vzhlížet a identifikovat se s ním. V důsledku přátelského jednání žáci lépe přijímají učitele jako autoritu, která vyžaduje od žáků učební aktivity. Taková autorita vyučujícího většinou dobře funguje pouze v kombinaci se schopností učitele vést žáky a dobře organizovat výuku. V praxi to znamená, že učitel je ke svým žákům přívětivý, zároveň však vyžaduje kázeň. V tomto případě v jeho chování působí dvě protichůdné tendence, jež spolu mohou velmi dobře kooperovat. Příkladem jsou výpovědi učitelů o roli bezprostřednosti ve výuce, kdy vstřícnost a laskavost fungovaly jako prostředek k vybalancování tlaku učitele na výkony žáků (Matušů, 2019). Když měli učitelé pocit, že na žáky kladou náročnější požadavky, chtěli být zároveň přátelštější, aby tím vykompenzovali tlak na lepší žákovské výkony, nebo aby se vyhnuli vzdorovitému chování žáků.

Vrátíme-li se k tomu, že zvýšená interpersonální bezprostřednost pomáhá učiteli zvyšovat jeho vliv, pak bychom se měli pozastavit u mocenských konstelací, o kterých blíže pojednává Šed'ová (2011). Autorka typů mocenských konstelací ve třídě popsala několik podob postavení moci ve výuce, přičemž pro tuto chvíli jsou význačné dvě z nich, a to mocenské konstelace zobání z ruky a cirkulace moci. V případě zobání z ruky se jedná vcelku o zvláštní situaci, kdy moc je plně v rukou učitele a žáci vykazují plně konformní jednání. Taková mocenská konstelace je nabitá pozitivními emocemi a vysokou mírou blízkosti, a to i za předpokladu, že učitel žáky kárá. Postavení moci typu zobání z ruky je totiž z velké části ovlivněno bezprostředností učitele. To se projevuje kupříkladu v oslovování žáků, kdy učitelé své žáky oslovují individuálně jako „broučku“ nebo „Nikolko“, skupinově pak třeba jako „zlatíčka“, čímž dávají žákům najevo, že jim na nich záleží a že je mají rádi. V důsledku toho žáci přijímají i kritiku ze strany vyučujícího, neboť ví, že výtka učitele je myšlena pro jejich dobro. Díky přesahu do vztahové roviny, jež je pozitivně laděná, mají žáci tendenci učiteli vyhovět i ve specifických požadavcích při plnění učebních úloh.

Naproti získávání moci učitelem skrze interpersonální bezprostřední chování existují poznatky, jež tvrdí, že učitelé vstřícnějším jednáním naopak ze své moci ubírají. Toto tvrzení může více přiblížit typ mocenské konstelace nazvaný jako cirkulace moci. Pod touto mocenskou konstelací si můžeme představit situaci, v níž učitel slevuje ze své moci a předává ji žákům, aby autonomně jednali. Chce-

li učitel od žáků zvýšenou iniciativu ve prospěch jejich učení, je zapotřebí jeho moc autority na chvíli přenést do ústraní a nechat moc kolovat mezi žáky. Aby to skutečně zafungovalo, je nezbytné vytvořit přátelskou a podpůrnou atmosféru, která se velmi dobře utváří skrze zvýšení přívětivého jednání. Na rozdíl od konstelace zobání z ruky se v tomto případě neobjevuje tolik emocí.

3.4.4 Interpersonální bezprostřednost učitele v reflexi sociokognitivních teorií vzdělávání

Prozatím jsme objasnili teoretické přístupy, které vysvětlují, jak interpersonální bezprostřednost učitele účinkuje na žáka a proč se může vyskytovat v chování učitelů. Zůstává nevyjasněno, jaký význam má přívětivost učitele k žákům ve vzdělávacím procesu. Vycházíme z toho, že bezprostřednost v interakcích s žáky vytváří pocit blízkosti, čímž ovlivňuje postoje spolukomunikujících žáků i jejich tendenci zapojovat se do interakce. Signály bezprostřednosti stimulují kognici na úrovni vnímání a pozornosti, na úrovni organismu zvyšují hladinu arousal (nabuzení organismu). Učitel jako komunikující subjekt svou vstřícností tedy působí na kognitivní, afektivní i behaviorální rovinu žáka. Ve výsledku zásadně ovlivňuje intenzitu i kvantitu zapojování se žáka do interakcí s učitelem. Tento model jsme dále podrobili reflexi s teoriemi vzdělávání, abychom si ujasnili, jak pracovat s potenciálem bezprostředního chování učitele ve školním vyučování.

Po konfrontaci s literárními prameny se zdá, že role učitele a význam bezprostřednosti učitele v sociální interakci s žáky je v kontextu této práce nezastupitelným článkem vyučování zejména v perspektivě sociálně kognitivních teorií vzdělávání.³ V tomto přístupu se do popředí dostává význam interakce učení jedince a prostředí. Zájem zastánců tohoto proudu se obrací na vliv ostatních žáků, učitelů či jiných intervenujících osob při konstrukci výukové situace (Bertrand, 1998).

Prizmatem sociokognitivní perspektivy je úkolem učitele vtahovat žáky do sociálních interakcí, aby docházelo ke sdílení učení, poznatků anebo problémů, díky kterému se poznání rozšiřuje nebo úplně modifikuje (Bertrand, 1998). Význačná je spolupráce mezi interagujícími jedinci výukové situace (Kumpulainen & Kaartinen, 2003), kterou může bezprostřední chování učitele zkvalitňovat. Uvedené můžeme podložit zjištěním dokládajícím, že vyšší míra bezprostřednosti mezi studenty při kolaborativním zdůvodňování znamenala také vyšší míru zapojení do dění a diskuze (Skog & Sun, 2020). Kolaborativní

³ *Interpersonální bezprostřednost učitele se objevuje také v personalistickém přístupu ke vzdělávání, v kterém hraje zásadní roli v utváření podpůrného klimatu. Nicméně v kontextu celé problematiky se toto chování dostává do rozporu s některými principy personalismu. Například v personalistické teorii odmítají vnější motivaci, která je s bezprostředním chováním učitele úzce spjata. Dle personalismu a humanistických tendencí je nutné podporovat rozvoj zejména vnitřní motivace žáka.*

zdůvodňování je jednou z forem dialogického vyučování, jež je vystavěno na principech sociálně kognitivních teorií (Šedřová, 2016). Tento typ výuky rozvíjí myšlení žáků pomocí argumentování vlastních pohledů či zkušeností, které si žáci vyměňují ve třídě mezi sebou a učitelem. Kolář a Šikulová (2007) uvádí, že zásadní podmínkou pro realizaci dialogického vyučování je suportivní klima⁴ a pozitivní atmosféra. Tvorbu pozitivního klimatu může zabezpečit učitel svým přátelským jednáním s absencí kritického postoje k názorům a argumentům žáka (Šedřová, 2011; 2012). Jinými slovy, žáci musí věřit učiteli natolik, aby byli schopni převzít autonomii a vyjadřovat před ním své myšlenky a argumenty beze strachu ze špatné odpovědi.

Právě v tvorbě suportivního klimatu spatřujeme jeden z hlavních průníků interpersonálně bezprostředního chování učitele a dialogického vyučování. Kromě toho je pro dialogické vyučování typické, že učitel upouští od své autonomie a předává ji žákům. To se děje skrze vhodné otázky učitele tázající se na názory žáků, kteří následně vyjadřují své postoje k problematice a poskytují zdůvodnění, jež se mohou nečekaně odklánět od původního plánovaného směru. Gorhamová (1988) označila zájem o názory a postoje studentů ze strany učitelů jako jeden z verbálních projevů bezprostřednosti. Učinila tak na základě výpovědi studentů, kteří oceňovali otevřenost učitele k formálním i neformálním diskuzím a zájem o jejich názory v kontextu učiva i mimo ně. Takový učitel se jevil studentům přístupnější a otevřenější i přesto, že nevyjadřoval ve zpětné vazbě vždy odborné názory. Vyjadřováním subjektivních pohledů učitel u svých studentů naopak povýšil. Šedřová (2011) dodává, že učitelé ne vždy disponují takovými kompetencemi, aby zvládli diskuzi i mimo plánované téma nebo aby bylo dialogické vyučování posunuto na učebně produktivní a dalo se na zjištěné poznatky dále navazovat a stavět na nich v dalších hodinách. Výsledkem je často „povídání si“, které je z hlediska zainteresovanosti žáků a díky příjemné produktivní atmosféře v hodině chápáno jako efektivní, nicméně zůstává jakoby izolováno od dalšího vyučování jako „fajn hodina“.

Jak do dialogického vyučování, tak i do jiných typů výuky, bychom mohli bezprostřednost učitele promítnout v duchu Bandurových sociokognitivních principů (1977). Jeden z těchto principů říká, že je na učitelích, aby podporovali učení zpevnováním chování žáka, a to nejlépe kladnou zpětnou vazbou a hodnocením pokroků. Bandura (1973) nijak nezavrhuje negativní zpětnou vazbu, nicméně zcela účelně upřednostňuje povzbuzování a pozitivní hodnocení, jež zlepšují obraz sebe sama a pomáhají si žákovi uvědomit vlastní schopnost

⁴ Dle Koláře a Šikulové (2007) tvorba takového klimatu představuje „*dlouhodobou a velice intenzivní aktivitu učitele, která je založena především na budování vzájemné důvěry mezi učitelem a žáky, na přirozené (neformální) autoritě učitele, na otevřené a efektivní komunikaci mezi učitelem a žáky a na vzájemném respektu (...)*“ (s. 39).

splnit požadovaný úkol. Kromě toho, že může bezprostřednost učitele fungovat jako pozitivní zpevnování, je spojována také s principy motivace, které Bandura (1969) v kontextu žákovského učení definoval. Protože jsme sociokognitivní pojetí zvolili jako výchozí teorii vzdělávání pro tuto disertační práci, podrobněji jsou další souvislosti rozebrány v kapitole o žákovském učení.

3.5 Analýza výzkumů bezprostřednosti učitele

Pro potřeby této disertační práce jsme uskutečnili analýzu výzkumů v předmětné oblasti. Při procházení studií dostupných na databázích jako je Web of Science, Scopus a Taylor & Francis, jsme zjistili, že bezprostřednost učitelů je zkoumána napříč rozličnými kulturami zejména ve vysokoškolském prostředí (např. Sanders & Wiseman, 1990; McCroskey, Sallinen, Fayer, Richmondová & Barracloughová, 1996; Gregersen, 2006 a další). Dle mnohých autorů je bezprostřednost dokonce nejrozšířenější výzkumnou konstrukcí komunikace ve třídách vůbec. Tomuto tématu bylo věnováno více než 200 empirických studií prvořadě v západních zemích světa (Witt, Schrod, Turman In Fassetová, Warren, 2010). Výzkumy se primárně zaměřují na odhalení vztahů mezi bezprostředností učitele a dalšími proměnnými, jako je například míra zapojení studentů do výuky nebo důvěryhodnost učitele.

Z českých přehledových studií Mareše (2016) a Tůmy (2014) vyplývá, že nejčastějším předmětem zkoumání v rámci interakce a komunikace ve výuce je verbální forma komunikace a její struktura. Ani v jedné ze zmíněných přehledových studií se neobjevuje výzkumná aktivita výukové komunikace zejména amerických zemí, která patřila komponentům a strategiím komunikace učitele, mezi nimiž najdeme i konstrukt bezprostřednosti učitele.

Nicméně zajímavá je případová studie Bendové (2016), která si kladla za cíl odhalit determinanty dobrého vztahu ve třídě, v níž bylo naměřeno velmi pozitivní klima. Výsledky naznačují, že dobrý vztah závisí na:

- osobnostních předpokladech učitele,
- zvýšené expresivitě,
- projevované vřelosti,
- neformálním vedení výuky,
- péče a podpoře ze strany učitele,
- na sdílení osobních informací.

Většina z uvedených kategorií souvisí s projevy bezprostřednosti učitele. V tomto ohledu bychom mohli blízkost charakterizovat jako jednu z determinantů dobrého vztahu mezi učitelem a žákem. Bendová (2016) zjištěné determinanty pak spojuje s pojetím učitel – expert v oblasti interpersonálních vztahů ve třídě.

S ohledem na chybějící tuzemské výzkumy bezprostřednosti, prošly analýzou studie zahraničního původu, s jejichž závěry se seznámíme v příslušných podkapitolách této části.

3.5.1 Bezprostřednost jako proměnná podporující zapojení studentů

Nejprve se zaměříme na souvislosti mezi interpersonální bezprostředností učitele a tendencí studentů zapojovat se do edukačního procesu. Zajímavá pro nás je také metodologická tradice analyzovaných výzkumů. Přehled předkládaných výzkumů v této oblasti představuje tabulka 1. Jak můžeme vidět, dominantní postavení mají kvantitativní výzkumy. Nejčastěji se využívají korelační a regresní studie k analyzování dat dotazníkového šetření. Jednu ze studií můžeme evidovat jako výzkum experimentálního typu s pretest-posttest designem.

Tabulka 1 Přehled výzkumů interpersonální bezprostřednosti učitele a zapojení studentů (Vlastní zpracování)

Autor a rok vydání	Záměr výzkumné studie	Výzkumný soubor	Metodologie bezprostřednosti učitele
Manzel & Carrel (1999)	Zjistit, jaký účinek má míra bezprostřednosti s ochotou komunikovat.	256 vysokoškolských studentů	Kvantitativní výzkum Faktoriálový design Instrument Christophelové (1990)
Burroughs (2007)	Zjistit, jaký je vztah mezi bezprostředním chováním učitele a ochotou vyhovět.	564 vysokoškolských studentů	Kvantitativní výzkum Korelační a regresní analýza Teacher nonverbal immediacy (Richmond, Gorham, & McCroskey, 1987)
Robert & Friedman (2013)	Ověřit, zda bezprostřednost může souviset se zvýšenou participací ve výuce (rozsah a frekvence).	474 vysokoškolských studentů 32 akademických pedagogů	Kvantitativní výzkum Korelační a regresní analýza Nonverbal Immediacy scale – Observed (Richmond, McCroskey & Johnson, 2003) Verbal Teacher Immediacy

			(Gorham, 1988)
Mazer (2013)	Zjistit souvislosti mezi jasností ve výkladu, mírou bezprostřednosti, angažovanosti a zájmem studentů.	183 vysokoškolských studentů	Kvantitativní výzkum Korelační a regresní analýza Teacher Nonverbal Immediacy (McCroskey et al., 1995)

Výsledky studií celkově ukazují, že studenti více participují ve výuce učitelů, u kterých zaznamenávají vyšší míru interpersonální bezprostřednosti. Studenti jsou v přítomnosti takových učitelů ochotnější komunikovat (Manzel & Carrel, 1999) a plnit požadavky vyvstávající z vyučování (Burroughs, 2007).

Zajímavou studii zpracoval tým Robert & Friedman (2013). Jejich pozornost byla věnována participaci studentů ve výuce. Konkrétně sledovali její frekvenci a rozsah. Rozsah participace byl pozorován na základě neverbálních pasivních projevů (jako je například přikyvování) nebo aktivních komunikačních podnětů, jako je přímé verbální reagování. Skrze korelační a regresní analýzu pak testovali hypotézy ověřující vztah s verbálně a neverbálně projevovanou bezprostředností učitele. Dle výsledků může být bezprostřednost účinným nástrojem podporující účast studentů na výuce. Tuto skutečnost lze spojovat s Mehrabianovou tezí, že lidé více komunikují a více vyhledávají interakce, které vnímají jako sympatické a u kterých pociťují vyšší míru blízkosti. Ne jinak by bylo možné vysvětlit zvýšený zájem o výuku a angažovanost studentů ve studii Mazera (2013).

3.5.2 Bezprostřednost učitele jako neutralizační proměnná

Mottet et al. (2006) označuje bezprostřednost učitele jako neutralizační proměnnou, která může zmírňovat negativní dopady chování učitele. To lze potvrdit výzkumy Kearney et al. (1988), Thweatt & McCroskey (1998) Mottet et al., (2006) a Zhang & Sapp (2008), jejichž metodologii kvantitativního výzkumu zachycuje tabulka č. 2. Ve všech případech můžeme sledovat faktoriálový design, představující manipulaci s proměnnými typickou pro experiment. K tomu jsou využity scénáře nebo videa, které ztělesňují konkrétní případy, v nichž je s vytyčenými proměnnými manipulováno. Kromě scénářů pracují výzkumníci i s dotazníky, které sbírají data ve stylu pretest-postest.

Tabulka 2 Přehled výzkumů interpersonální bezprostřednosti učitele a zapojení studentů (vlastní zpracování)

Autor a rok vydání	Záměr výzkumné studie	Výzkumný soubor	Metodologie bezprostřednosti učitele
Kearney et al. (1988)	Zjistit účinky neverbální bezprostřednosti v kombinaci s prosociální a antisociální strategií učitele na tendenci studentů.	629 vysokoškolských studentů	Kvantitativní výzkum Faktoriálový design Scénáře vycházející z Behavioral Immediacy Index (Andersen, 1979)
Thweatt & McCroskey (1998)	Zjistit, zda učitelé, již mají vyšší míru interpersonální bezprostřednosti, jsou zároveň vnímáni jako důvěryhodnější.	197 vysokoškolských studentů	Kvantitativní výzkum Faktoriálový design Scénáře chování učitelů představující nízkou a vysokou míru bezprostředního chování
Mottet et al. (2006)	Zjistit, zda neverbální bezprostřednost učitele neutralizuje negativní reakce studentů na zátěž plynoucí z požadavků.	379 vysokoškolských studentů	Kvantitativní výzkum Faktoriálový design Videa učitelů představující nízkou a vysokou míru bezprostředního chování
Zhang & Sapp (2008)	Zjistit, zda má bezprostřednost učitele zmírňující účinek na dopady vyhoření učitelů.	172 vysokoškolských studentů	Kvantitativní výzkum Faktoriálový design Nonverbal immediacy scale (Richmond, McCroskey & Johnson, 2003)
Mazer & Stowe (2016)	Zjistit, zda bezprostřednost učitele může potlačovat nepříznivé účinky nevhodného chování učitelů.	242 vysokoškolských studentů	Kvantitativní výzkum Faktoriálový design Scénáře chování učitelů představující nízkou a vysokou míru bezprostředního chování

Závěry prvního z výzkumů naznačily, že studenti jsou ochotni tolerovat občasné nevhodné chování učitelů, pokud má tento učitel vyšší míru bezprostřednosti (Kearney et al., 1988). V souvislosti s verbální agresivitou učitele byla přívětivost učitele považována jako kompenzační nástroj udržující pozitivní klima ve třídě (Mazer & Stowe, 2016). K podobným výsledkům dospěli i Thweatt & McCroskey (1998), kteří zkoumali interakce kredibility, bezprostřednosti a nevhodného chování učitelů. Z jejich výzkumného šetření vyplynulo, že bezprostřednost má vliv na všechny tři komponenty kredibility (věrohodnost, péče, kompetence) a v případě občasného nevhodného chování učitele je učitel stále vnímán jako důvěryhodný za předpokladu, že jeho míra bezprostřednosti je vyšší. Mottet et al. (2006) pak neutralizační povahu bezprostřednosti zjistili v kontextu zvýšených nároků učitele, kdy ačkoli studenti pociťovali vyšší zátěž z nároků, díky zachovaným sympatiím k učiteli jej vnímali stále pozitivně. Tento výsledek byl spojen s porušením očekávání s negativním účinkem (očekávaná zátěž byla menší než reálná zátěž nároků učitele), nicméně učitelé s vyšší mírou bezprostřednosti, dokázali tento účinek kompenzovat a ve výsledku nebyli negativně hodnoceni. Ovšem bez ohledu na míru bezprostřednosti se v tomto případě snižovala ochota učiteli vyhovět. Výzkumníci tuto skutečnost vysvětlili tak, že bezprostřednost může být spojena zejména s afektivními reakcemi studentů, které se nemusí vždy promítnout do konativní podoby. S ohledem na tuto skutečnost navrhuji empirické šetření.

V rámci nonverbálně projevované bezprostřednosti se ukazuje její vliv na afektivní aspekty učení a motivaci, i když je zřejmá vyšší úroveň vyhoření učitele (Zhang & Sapp, 2008). To by mohlo ukazovat, že pozitivně navozené vztahy mezi učitelem a studenty dokážou zmírňovat také projevy syndromu vyhoření.

3.5.3 Bezprostřednost učitele a prožívaná úzkost studentů ve třídě

Negativní korelace vyšší míry bezprostřednosti nalezneme v souvislosti s pociťovanou úzkostí studentů. Na tento výzkumný konstrukt se výzkumníci zaměřili zejména pro špatný vliv úzkosti na zdraví studentů a jejich učení. Je vcelku známo, že negativní prožívání studenta brání učení. Úzkost ve výuce může mít více příčin, nicméně nejčastěji je spojována s negativními zkušenostmi studenta a s negativní atmosférou ve škole. Chování učitele může značně podpořit prožívanou pohodu studenta. S ohledem na řečené se interpersonální bezprostřednost učitele stala zajímavou proměnnou, jež by mohla úspěšně redukovat strach a obavy studentů, a tím eliminovat negativní dopady úzkosti na učení. V této souvislosti jsme se seznámili se čtyřmi výzkumy, jejichž metodologii zachycuje tabulka č. 3. Z údajů je patrné, že výzkumníci primárně sledují účinky skrze experimentální typ výzkumu. Měření provádí nejčastěji na začátku a na konci kurzů, a následně testují, zda se vnímání bezprostřednosti během výuky mění.

Tabulka 3 Přehled výzkumů interpersonální bezprostřednosti učitele a zapojení studentů (vlastní zpracování)

Autor a rok vydání	Záměr	Výzkumný soubor	Metodologie bezprostřednosti učitele
Ellis (1995)	Zjistit účinek verbální bezprostřednosti učitele na úzkost z komunikace studentů.	155 vysokoškolských studentů	Kvantitativní výzkum Faktoriálový design Behaviour Immediacy Scale (Kombinace dotazníku od Gorham, 1988 a Richmond, Gorham & McCroskey (1987))
Williams (2010)	Zjistit vztah mezi mírou úzkosti a bezprostředností učitele.	76 vysokoškolských studentů	Kvantitativní výzkum Faktoriálový design Instructor Immediacy scale (Wilson, 2006)
Ballester (2015)	Zjistit vztah mezi vnímanou úzkostí z výuky cizího jazyka a stupněm bezprostřednosti učitele.	3 skupiny (108 vysokoškolských studentů)	Kvantitativní výzkum Verbal and Nonverbal Immediacy Items (Gorham, 1988)
Tonsing (2018)	Zjistit, jaký je vztah mezi mírou bezprostřednosti a pocíťovanou úzkostí studentů.	113 vysokoškolských studentů	Kvantitativní výzkum Instructor Immediacy Scale

Výzkumy badatelů Williams (2010), Ballester, (2015) a Tonsing, (2018) shodně deklarují, že ve třídách, kde je učitel bezprostřednější, se vyskytuje nižší stupeň prožívané úzkosti studentů. Některá zjištění ale ukazují, že pokles úzkosti díky bezprostřednosti může souviset s mírou obav, kterou student pocíťuje. Vysoký účinek se objevuje u studentů s vyšší mírou strachu, u studentů s mírnými či nízkými obavami nikoli (Ellis, 1995). Kategorizování míry strachu, stejně tak v případě kategorizace motivace studentů, blíže určilo, proč se v některých výzkumech nepotvrzují korelace s bezprostředností učitele. Jsou-li ve třídě

studenti s nízkou úrovní strachu, pak přívětivost učitele jejich úzkost ve vztahu k předmětu nebo učebním úlohám nemusí nutně redukovat.

3.5.4 Bezprostřednost, prostředí a forma výuky

Ani ve výzkumech vztahujících se k bezprostřednosti a prostředí nebude výjimkou kvantitativně orientovaná strategie. Přesvědčit se můžeme v přehledu, který poskytuje tabulka č. 4. Můžeme vidět, že většina námi sledovaných studií odpovídá podobné metodologii, jakou mají i předchozí případy. Objevuje se zde však jedna vcelku ojedinělá studie v podobě kvalitativního výzkumu lingvisticky pojaté bezprostřednosti, jež získané audionahrávky z různých prostředí výuky analyzovala prostřednictvím konverzační analýzy.

Tabulka 4 Přehled výzkumů interpersonální bezprostřednosti učitele a zapojení studentů (vlastní zpracování)

Autor a rok vydání	Záměr	Výzkumný soubor	Metodologie bezprostřednosti učitele
Messman & Jones-Corley, (2001)	Zjistit, zda existují rozdíly v míře bezprostřednosti učitele a v kognitivním a afektivním učení v závislosti na formě výuky.	859 vysokoškolských studentů	Kvantitativní výzkum Diferenční analýza Nonverbal Immediacy Scale (Richmond, McCroskey & Johnson, 2003)
Rester & Edwards (2007)	Zjistit, jaké jsou rozdíly ve vnímání bezprostřednosti z hlediska pohlaví studentů a učitelů. Zjistit, jak je bezprostřednost vnímána v prostředí třídy, kanceláře učitele, studentského klubu.	379 vysokoškolských studentů	Kvantitativní výzkum Faktoriální design Videoukázky učitelů představující nízkou a vysokou míru bezprostřednosti
LeFebre & Allen (2014)	Zjistit, zda univerzitní prostředí ovlivňuje míru bezprostřednosti.	254 vysokoškolských studentů	Kvantitativní výzkum Nonverbal Immediacy Scale (Richmond, McCroskey & Johnson, 2003)

Sahrakhiz (2017)	Objasnit mluvní akty spojené s lingvistickou bezprostředností v souvislosti s prostředím ve třídě základní školy nebo vyučování ve venkovním prostředí.	Učitelé na 2. stupni základní školy	Kvalitativní výzkum Konverzační analýza Audionahrávky
-------------------------	---	-------------------------------------	---

Jedním z tradičně kvantitativního výzkumu je studie dvojice Rester & Edwards (2007), kteří se zaměřovali na genderové aspekty, prostředí a míru bezprostřednosti. Abychom lépe pochopili jejich závěry, uveďme nejprve souvislosti s genderovými stereotypy. Výsledky naznačují, že učitelky s vyšší mírou bezprostřednosti jsou chápány jako pečující, zastávající mateřskou roli. Naopak nadměrná bezprostřednost ze strany pedagoga – muže, je vykládána spíše jako akt získávání kontroly. Z tohoto hlediska se uvádí, že studenti v kontextu afektivních nonverbálních projevů jsou ovlivňováni genderovými stereotypy. Co se prostředí týká, tak nadměrná bezprostřednost mimo třídu může být chápána jako nevhodná zejména v kanceláři pedagoga – muže, a to ze strany studentek. Výsledky jsou samozřejmě diskutovány v rámci negativních vlivů nadměrné bezprostřednosti, které potvrzují i předchozí výzkumy. Nicméně jako významný aspekt, který rozhoduje o frekvenci i délce pobytu na konzultaci mimo výukový prostor, se ukázala vyšší míra projevované bezprostřednosti (Jaasma & Koper, 1999).

LeFebvre & Allen (2014) se zabývali tím, zda je bezprostřednost vnímána jinak v odlišných prostředích, které jsou závislé na formě výuky – přednáška/izolovanější výuka (typ self contained). Výsledky analýzy ukazují, že rozdíly v prostředí a formě výuky nejsou nikterak významné. Studenti vnímají učitele pozitivněji v obou prostředích za předpokladu vyšší míry bezprostřednosti. Co se týká vlivu míry bezprostřednosti na učení v závislosti na formě výuky (velká přednáška vs. samostatné sekce), tak se zdá, že stejný efekt na afektivní aspekty učení bez ohledu na formu má bezprostřednější učitel (Messman & Jones-Corley, 2001).

Autorka studie Sahrakhiz (2017) vycházela z lingvistického konceptu bezprostřednosti, který se zabývá přímo skladbou vět a řečovým projevem. Tento koncept spojuje také s typickým konceptem bezprostřednosti učitele. Z pozice závěrů její studie lze spatřovat rozdíly v tom, jak učitelé komunikují (ve vztahu k bezprostřednosti) ve třídě a mimo ni.

3.5.5 Vývoj nástrojů k měření interpersonální bezprostřednosti učitele

Při sledování různých oblastí zájmu výzkumů bezprostřednosti nelze přehlédnout převahu kvantitativních výzkumů realizovaných na výzkumném

souboru vysokoškolských studentů. K zjišťování míry interpersonální bezprostřednosti obvykle slouží scénáře, videa a dotazníkové škály. Protože námi prostudované scénáře a videa korespondují s výroky obsaženými v položkách škál, budeme se dále věnovat právě nástrojům k měření bezprostřednosti a jejich vývoji. Existuje více dotazníkových škál vytvořených kombinací původních měřicích nástrojů, proto bude na tomto místě představena pouze zásadní linie vývoje. Předmětné výzkumné nástroje a detaily k nim jsou umístěny v tabulce č. 5.

Tabulka 5 Přehled výzkumů interpersonální bezprostřednosti učitele a zapojení studentů (vlastní zpracování)

Výzkumný nástroj	Autor	Poznámky
Behavioral indicants of immediacy scale (15 položek)	Andersen (1978)	Zjišťuje míru neverbální bezprostřednosti Nedostatečná validita
Generalized immediacy (9 položek)	Andersen (1979)	Bipolární škála Málo využívaná
Teacher nonverbal mesuare (14 položek)	Richmond, Gorham & McCroskey (1987)	Zjišťuje míru neverbální bezprostřednosti Problém s reliabilitou
Verbal Teacher Immediacy (20 položek)	Gorham (1988)	Zaměřen na zjišťování verbální bezprostřednosti
Behaviour Immediacy Scale (26 položek)	Gorham & Christophel (1990)	Kombinace dotazníku Gorham (1988) a Richmond, Gorham & McCroskey, (1987)
Nonverbal immediacy scale (26 položek)	Richmond & McCroskey (2000)	Revidovaná verze z roku 1987 Verze posuzování bezprostřednosti učitele, sebeposuzovací verze.
Chinese Teacher Immediacy Scale (38 položek)	Oetzel & Zhang (2006)	Dotazník určený čínským studentům Obsahuje výroky bezprostřednosti šité na míru vybrané kultuře

Vůbec poprvé bylo bezprostřední chování transformováno do vysokoškolského edukačního prostředí J. Andersen (1978, 1979; Andersen & Jensen 1979), a to za spolupráce jejího supervizora Jamese McCroskeyho. Za doby svého doktorského

studia vytvořila výzkumný nástroj k zjišťování míry bezprostřednosti učitele. Jednalo se o nástroj s názvem *Behavioral indicants of immediacy scale* obsahující 15 položek, které představovaly nonverbální projevy bezprostřednosti. Položky byly tvořeny výroky jako „*tento učitel se usmívá během výuky častěji než ostatní učitelé*“ nebo „*během výuky má napjatější polohu těla*“ (s. 547). Na základě sedmistupňové Likertovy stupnice vyjadřovali studenti míru souhlasu od silně souhlasím po silně nesouhlasím. Ve výzkumné praxi nebyl následně tento výzkumný nástroj více využíván. Dle Richmond, McCroskey, & Johnson (2003) sice měl vyšší reliabilitu, nicméně jeho validita nebyla uspokojivá. Akceptovatelnější byl její druhý použitý nástroj – Generalized immediacy – v podobě bipolární škály.

Daleko větší zájem si získal dotazník Teacher nonverbal measure, který zkonstruovali výzkumníci Richmond, Gorham & McCroskey (1987). Tuto škálu tvoří 14 položek, které se zaměřují pouze neverbální projevy učitele. Opět je určen pro studenty vysokých škol. Položky obsahující výroky o chování učitele jsou hodnoceny na pětibodové škále od nikdy po velmi často. Výroky se týkají zejména míry expresivity učitele např. užívání rozmanitých vokálních výrazů, bohaté a vhodné gestikulace nebo navazování očního kontaktu. Na problematiku reliability tohoto nástroje upozornili Hess & Smythe (2001). Z hlediska těchto komplikací se po letech objevila další rozšířená verze pod názvem Nonverbal immediacy scale (26 položková), u níž nalezneme i podobu sebeuposuzovacího archu (Richmond & McCroskey, 2000; Richmond, McCroskey, & Johnson, 2003). I přesto Hess & Smythe (2005) vybízí k opatrnosti při vyvozování závěru, neboť dle nich je nutné brát v úvahu, že chování učitele posuzují studenti, a proto mohou výsledky vypovídat spíše o jejich vnímání než o skutečných projevech učitele. Tento výzkumný nástroj je hojně užíván v odhalování souvislostí mezi bezprostředností a proměnnými jako je učení žáků, zapojení do výuky, úzkostnost a jiné (např. Burroughs, 2007; Mazer, 2013; LeFebre & Allen; 2014). Obvykle je hlášena velmi dobrá reliabilita, nicméně výsledky se mohou lišit.

Dalším výzkumným nástrojem k zjišťování tentokrát verbálních projevů bezprostřednosti učitele, byl vyvinut Gorham (1988). Verbální bezprostřednost odvodila z výpovědi studentů na otázku: Jaký je podle vás nejlepší učitel? Dotazník zahrnoval 20 výroků o učiteli jako je například: Debatuje se studenty na různá témata, setkává se se studenty mimo třídu, používá osobní příklady nebo dává zpětnou vazbu. Koncept zpočátku nebyl dobře přijat, neboť se zdálo, že spíše měří účinnost učitele a nesouvisí s bezprostředností (Robinson & Richmond, 1995). Následně se objevily studie potvrzující relevanci dotazníku v měření bezprostřednosti (Wilson & Locker, 2008; Witt, Wheelless & Allen, 2004). Kvůli dobré validitě a reliabilitě je bez výhrad často využíván ve výzkumech bezprostřednosti (například Velez & Cano, 2012). Kromě něho je pak využíván i variace s 26 položkami, jež zahrnuje verbální a neverbální projevy

bezprostřednosti. Tato verze pochází ze studie výzkumnic Gorham a Christophel (1990).

Výzkum dvojice Mottet a Richmond (1998) založený na induktivní analýze ukázal, že verbální bezprostřednost se vztahuje k různorodým komunikačním podnětům. Jedná se například o projevy rituálního charakteru jako „Jak se máš?“, „Opatruj se.“, nebo „Jak ti je?“. Tato zjištění naznačují, že v případě bezprostřednosti můžeme hovořit o celých komunikačních aktech, jež jsou v tom širším slova smyslu přístupným interpersonálním chováním. Na této tezi zkonstruovali výzkumný nástroj pro čínské studenty vysokých škol Oetzel & Zhang (2006), kteří brali na vědomí zejména kulturní odlišnosti respondentů.

4. ŽÁKOVSKÉ UČENÍ S PODPOROU INTERAKCE S UČITELEM

Protože záměrem je mimo jiné sledovat bezprostřednost učitele ve vztahu k žakovskému učení, je tato kapitola věnována právě procesu učení. Tento proces bude v této kapitole sledován nejen z hlediska vymezení a typologie, ale zejména z teoreticko-výzkumné perspektivy výukové komunikace i vzdělávacích teorií. Kapitulu ukončuje přehled prozatímních zjištění o vztahu interpersonální bezprostřednosti a percipovaného učení žáků.

4.1 Současné pojetí žakovského učení

Procesem učení se kromě psychologie a pedagogiky zabývá mnoho dalších filosofických, neurofyziologických, antropologických nebo sociologických oborů. V psychologii a pedagogice se jedná vcelku o frekventovaný pojem. Napříč tomu nemá pedagogicko-psychologická odborná komunita uspokojivé vymezení učení, které by postihovalo proces jako takový (Průcha 2020). Je to nejspíše dáno tím, že učení patří mezi složitější jevy a pohledy na to, jak mu rozumět a jak je zkoumat, se neustále vyvíjejí (Mareš, 2013). Průcha (2020) poznamenává, že neexistuje pedagogické vymezení termínu učení, a to navzdory tomu, že paradoxně by se měl obor pedagogiky učení primárně zabývat. S velmi obecným vymezením učení v kontextu edukace přichází Torres-Coronas & Vidal-Basco (2011), již jej popisují jako aktivity vedoucí k dosažení edukačních cílů, při kterých lidé kombinují nové znalosti s předchozími kognitivními strukturami. Mnoho současných odborníků (Průcha, 2020; Mareš, 2013) se v definování opírá o teze V. Kuliče (1992). Ve své publikaci vycházel z toho, že *„učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, své vlastnosti osobnosti a obraz sama sebe i své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti ve které žije – a to směrem k jejich rozvoji a vyšší účinnosti“* (s. 32). Dle této definice je podstata učení ve změně člověka, která je důsledkem poznatků o světě přírodním i lidském. Některé definice pak zdůrazňují, že se jedná o relativně trvalou změnu, jež byla nastolena novou zkušeností a nikoli stavem jako je únava nebo nemoc organismu.

Ve vymezování učení je potřeba brát v potaz také vývoj perspektiv na tento proces. Mareš (2013) zmodifikoval Mayerovy teze (1992) a přiblížil nám tak již překonaná pojetí učení (tab. 6). Tento proces dnes už není chápán pouze jako zpevnování reakcí nebo získávání znalostí. Nicméně stále by platilo, že se může jednat o konstruování poznatků, jež žák získává jakožto aktér, a to za pomoci učitele, který vytváří takové učební prostředí, na kterém plně participuje učící se jedinec.

Tabulka 6 Pojetí učení v různých časových obdobích

Zdroj: Mareš (2013, s. 68)

Časové období	Pojetí učení Učení je:	Pojetí žáka	Pojetí učitele	Typické vyučovací metody
1900 - 1950	zpevnování reakcí	žák je příjemce odměn a trestů	učitel je distributor odměn a trestů	metoda otázek-odpovědí; opakování učiva, pracovní listy, praktické procvičování
1960-1970	získávání znalostí	žák je procesor zpracovávající informace	učitel je zprostředkovatel znalostí	výklad, vysvětlování, studium učebnic a příruček
1980-1990	konstruování znalostí	žák je aktér hledající význam a smysl toho, čemu se učí	Učitel je žakovým průvodcem na cestě poznávání	diskuze, řízené objevování, spoluúčast na stanovování cílů, aktivní participace na řešení učebních úloh

V současnosti se také zdůrazňuje adaptivní charakter učení (Nakonečný, 1997; Jedlička, 2018). Podle Jedličky (2018, s. 185) se jedná o „*psychický pochod, při němž si člověk na základě dřívějších zkušeností osvojuje nové dovednosti, znalosti, hodnoty a postoje. Jde o adaptační proces, jímž se jedinec v průběhu celého života vyrovnává se změnami prostředí.*“ Změny prostředí se mohou vztahovat k vnitřnímu prostředí jedince (dospívání, stárnutí, nemoc) nebo k vnějšímu prostředí zahrnující požadavky učitele či podmínky klimatické povahy. Učení však nelze chápat jednoznačně jako adaptivní proces, neboť za adaptaci můžeme považovat například také setrvávání v pozitivním stavu v případě prožívání náročné životní situace. V tomto kontextu se jedná spíše o aplikování adaptačního mechanismu než o proces učení ve smyslu změny. Proto se přikláníme k tvrzení Nakonečného (1997), jež poukazuje na adaptivní funkci učení. Lze ještě dodat, že může mít také generující funkci (Senga, 1994), která umožňuje jedinci být kreativní a hledat nové způsoby k vykonávání činnosti nebo nahlížení na svět.

Pojetí učení jakožto výsledku zkušenosti se objevuje u většiny českých i zahraničních odborníků (Kulič, 1992; Nakonečný, 1997; Bingham, Coner & Pink, 2010; Nývltová, 2015; Valentin, 2017; Jedlička, 2018; Průcha 2020) Průcha (2020) však toto pojetí příliš nepřijímá, neboť podle něj nepopisuje samotný proces učení ani jeho vstupující a existující determinanty, ale orientuje se na jeho výsledky – změny. Navrhuje, aby se k porozumění učení vycházelo z přímých souvislostí, v nichž se proces realizuje a je ovlivňován. Podobný postoj zastává i Pupala (2010), který vyzdvihuje potřebu na učení se pohlížet z konkrétních teorií. Podle něj teprve potom lze pochopit, jak se jedinec rozvíjí ve vztahu k prostředí.

Z uvedeného vyplývá, že dostupná obecnější vymezení mají slabý procesuální charakter, protože je tento proces vysvětlován pouze na základě změny – výsledku zkušenosti. Nezbytné je upřesnit, že každá získaná zkušenost nemusí vést zákonitě k učení. Ta má pouze tendenci stimulovat jedince k učení.

4.2 Typologie učení

V návaznosti na předchozí definování pokládáme za potřebné se dále zabývat základními typy žákovského učení. Učení můžeme rozlišovat z hlediska organizovanosti, dle míry mentální aktivity, formálnosti nebo podle procesů a činitelů, kterých se učení dotýká.

Z hlediska organizovanosti učení, nebo jak píše Mareš (2013) podle podílu subjektů na učení, rozlišuje slovenská odborná literatura dva pojmy, a to učení a učení se. Švec (1995) zdůrazňuje, že proces učení se je podle něj procesem rozvojové změny, ke které dochází pod vlivem zkušenosti s okolním prostředím. Naproti tomu učení je činnost, která ovlivňuje proces učení se. Zjednodušeně lze říct, že učení se se týká učícího se subjektu (ten, kdo se učí) a učení je spojeno s rolí edukátora (ten, kdo učí někoho). Rozlišování učení a učení se je typické pro slovenské odborné pole, nicméně objevuje se i české literatuře. I v českém jazyce vnímáme podstatný rozdíl mezi „dobře učit“ a „dobře se učit“. Nicméně zaběhlé užívání svádí užívat oba pojmy jen jako učení, přičemž jejich význam rozpoznáváme spíše kontextuálně. V anglosaské literatuře je tento problém cizí, neboť pojmy jsou jasně rozděleny na učení se – *learning* a učení ve smyslu vyučování – *teaching*.

Kromě učení se a učení můžeme se setkat s rozdělením žákovského učení na učení řízené a sebeřízené (autoregulované) učení. V souvislosti s řízeným učením mluvíme o plánovaném, organizovaném a kontrolovaném učení. V školní výuce dochází k řízenému učení na straně žáků skrze učitele, učebnici nebo výukové zařízení. Jedná se o formální typ učení (Průcha, 2020). Souběžně však může docházet k učení sebeřízenému, v němž je učící se subjekt sám organizátorem učení, které přizpůsobuje svým aktuálním možnostem (Kulič, 1992; Průcha,

2020). Mareš (2013) doplňuje, že učení se z pozice žáka, tedy sebeřízené, se uskutečňuje jak spontánně, tedy bez předem promyšlené strategie, tak vědomě. Vědomé sebeřízené učení je obvykle dopředu promyšlené a subjekt přebírá zodpovědnost za celý proces učení a jeho výsledky. Kromě toho máme učení v interakčním dialogu, jehož realizace je dána existujícím systémem, který tento proces řídí (Mareš 2013; Kulič 1992).

Pokud promýšlíme učení z pohledu míry mentální aktivity, tak narážíme na učení záměrné – intencionální a bezděčné / náhodné - incidentální. První případ podtrhuje záměrnost. Tato vědomá záměrnost může být dána jednak učitelem, ale také žákem (v případě sebeřízeného učení). Incidentální učení se uskutečňuje bez úmyslu, vědomého záměru se učit. (Kulič, 1992; Mareš, 2013; Průcha, 2020)

Organizace typu UNESCO, OECD často pracují s pojmy formální a informální učení. Jsou to tedy frekventované pojmy ve vzdělávací politice. Formální učení se odehrává v prostoru formálního vzdělávání, tedy například ve školách. Učení je ovlivňováno cíli, obsahy a fungováním, které vytyčuje legislativní rámec určitého státu. Naopak informální učení se spojuje s celoživotním učením, jež se uskutečňuje v širokém spektru oblastí lidského života. Tento typ učení probíhá v rodinách, při rekreaci nebo na pracovištích, dokonce i v obchodech či při sledování televize. (Průcha 2020)

Proces učení lze rozlišovat také z pozice procesů a činitelů, kterých se týká (Mareš, 2013; Kulič 1992). Jedlička (2018) zmíněné rozdělení označuje dle oblasti podpory osobnostního vývoje. Do této oblasti spadají rozmanité druhy učení, jako je senzomotorické, verbálně – kognitivní, emocionálně-motivační, percepční, sensorické nebo sociální učení. Různorodé typy učení se dělí také na základě formy a postupu. Nejzákladnějšími druhy ze zmíněné perspektivy jsou učení vtiskováním, imitací, habituací, podmiňováním, vhladem nebo systémem pokus a omyl (Kulič, 1992; Mareš 2013; Jedlička, 2018)

Výše uvedené teze odkryly složitou typologii žákovského učení, přičemž za výstupní stěžejní bod lze považovat zejména rozlišení jednotlivých druhů učení v kontextu výuky. Nyní víme, že během vyučování může docházet k rozmanitým podobám učení se žáka. Z toho nám vyplývá potřeba více prozkoumat pozadí výukového rámce, v kterém se proces učení odehrává

4.3 Žákovské učení se ve výukových situacích

Jak jsme již nastínili výše, žákovské učení je nezbytné uchopit nejen jako proces samotný, ale zhodnotit jeho existenci v kontextech. Pravděpodobně nejširší souvislostí učení je určitá životní situace, jak píše Průcha (2020). Vychází z toho, že situace je proměnlivý systém interakcí subjektů, objektů, jiných subjektů a podmínek, který je ovlivňován činnostmi subjektů a nástroji k tomu

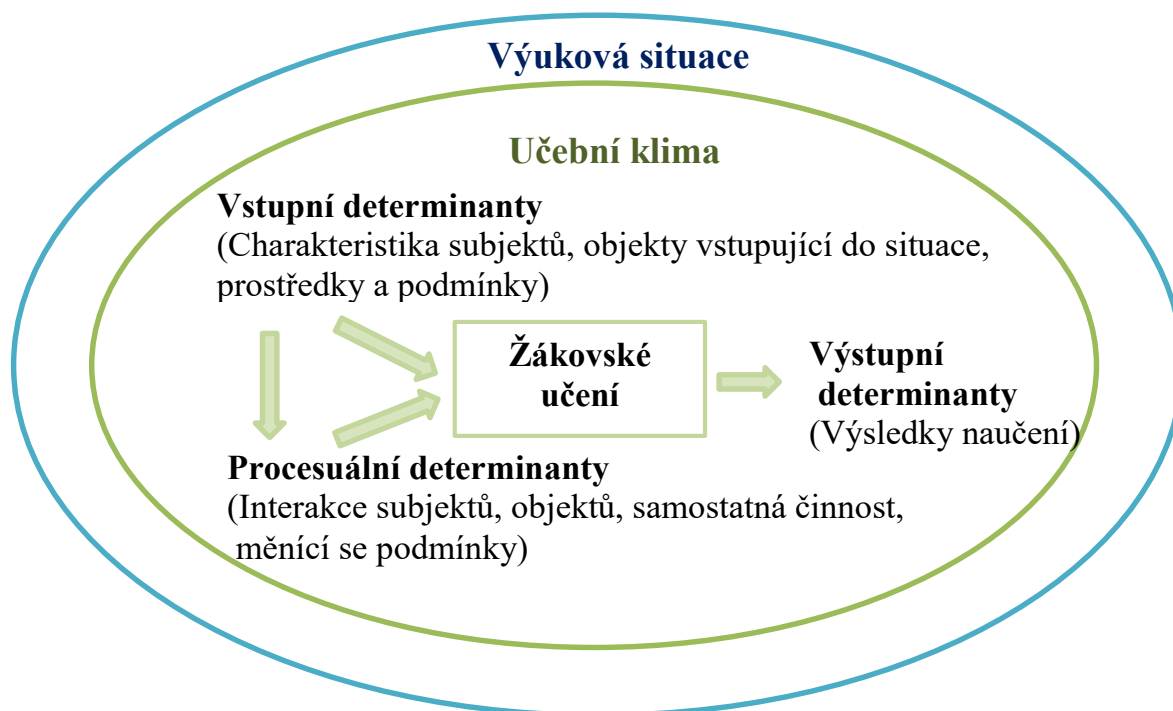
využitými. Podle něj struktura situace, tedy subjekty, objekty, prostředky, podmínky a výsledky, tvoří zároveň strukturální aspekty každého procesu učení. V edukačním procesu můžeme pak mluvit o výukových situacích (Mareš, 2013; Průcha, 2020). Situace výukového typu jsou doménou jakéhokoli edukačního procesu (Pugnerová et al., 2019). Ve své podstatě je specificky organizovanou výukovou situací vyučování, jehož hlavní smysl je podporovat učení žáků (Průcha, 2017). Existuje i ještě zúženější náhled na výukové situace předkládající, že ve vyučování vystupují jako učební úlohy, které vytváří příležitosti k žákovskému učení se (Zormanová, 2014).

Abychom rozuměli zmíněným pojmům, tak je více přiblížíme. Například Průcha (2017, s. 308) vymezuje vyučování (teaching) jako „*jednání vedoucí k utváření učebních situací za účelem sdělování poznatků, stimulování procesů myšlení a podněcování osobnostního vývoje*“. Kasíková (2011) chápe vyučování jako formu edukace dětí, mládeže i dospělých, přičemž dle Jedličky (2018) slouží k naplňování edukačních cílů. Většinou je termínem vyučování vyjadřována činnost učitele nebo společně vykonávaná aktivita na straně učitele i žáků (Průcha, 2009). Obecnější pojem je potom výuka (*instruction*), jež zahrnuje jak vyučování, tak kupříkladu výcvik (*training*) nebo jakýkoli edukační proces, který může být řízen i automatem. Protože na vyučování lze pohlížet i jako na časově a prostorově vymezenou jednotku (vyučovací hodina), která může nabývat různých forem - individuálních, skupinových nebo hromadných, někteří odborníci rozlišují ještě užší pojetí. V různých formách vyučování se mohou odehrávat specifické vyučovací procesy. Někdy jsou pojmy chápány jako synonyma, jindy jsou odlišovány na základě formy a procesuální povahy vyučování. Proto se lze setkat s tezí, že vyučovací proces spojuje vyučování, popř. výuku s učením se žáků (Čechová & Styblík, 1998). Zdůrazňují tím vícestrannost a interaktivitu subjektů (učitele i žáka).

S učením se žáků ve školních lavicích však úzce souvisí také další jev, a tím je učební klima v edukačním prostředí. Průcha (2020, s. 144) vymezuje edukační prostředí jako „*psychosociální faktory působící na subjekty učení a vyučování ve třídě, jak je prožívají samotní aktéři*.“ Doplnuje, že zahrnuje vztahy mezi učiteli a žáky a žáky navzájem, jež společně utváří edukační – učební klima. Na tvorbě psychosociálního klimatu třídy se podílí veškerá komunikace ve školní třídě, která je současně klimatem ovlivňována. Jedná se o reciproční vztah.

Na základě Průchových tezí jsme vytvořili teoretický model žákovského učení se. Tento model ukazuje obrázek č. 4. V první řadě je žákovské učení vztaženo k výukové situaci, za kterou lze považovat školní vyučování. Všechny interakce ve vyučovacím procesu ovlivňuje učební klima. V tomto módu se realizují vstupní determinanty učitelů a žáků jako jsou osobnostní zvláštnosti obou aktérů. Dále zde vstupují učební materiály, prostředky i podmínky vyučování. To vše interaguje s procesuálními determinanty, kterými jsou komunikační a interakční

sledy všech přítomných aspektů. Vstupní a procesuální determinanty posilují nebo brání v žákovském učení se. Do velké míry jsou tímto ovlivněny výsledky žákovského učení, v širším pohledu působí na celé vyučování.



Obrázek 4 Teoretický model žákovského učení (modifikováno dle Průchy, 2020)

Tento teoretický model je silně spjat s celou disertační prací. Nastihuje, že žákovské učení se je ovlivňováno mnoha determinanty, z nichž velmi významný je psychosociální aspekt mezi učitelem a žákem. Psychosociální klima v dyádě učitel – žák, učitel – třída je dáno jejich vztahovým rámcem. Ten se projevuje skrze komunikační chování v interakcích mezi těmito subjekty.

4.4 Sociální kontext učení v interakcích

Intenzivněji než s jinými teoriemi vzdělávání, je učení se a bezprostřednost učitele spojována se sociokognitivním přístupem. Podle Bertranda (1998) je tento proud postaven na myšlence, že každé učení se ve své podstatě uskutečňuje v konfrontaci se sociálním světem, má tedy sociální povahu. Učení probíhá v konkrétním sociokulturním prostředí, přičemž jednotkou učení je dle tohoto směru sociální interakce. Právě v tom je základní rozdíl mezi tímto pojetím a kognitivistickým přístupem. Dle ryze kognitivních teorií je podstatou učení

vlastní aktivita jedince a jeho konstrukce poznání⁵. Zastánci sociokognitivního směru však spatřují ústřední roli v interakci jedince s jeho prostředím. Právě z tohoto důvodu je kontext učení a interpersonální bezprostřednosti učitele spojován právě s tímto proudem.

Zásadně se do sociokognitivních teorií vzdělávání zapsal sociální psycholog Albert Bandura. Proslul svými teoriemi o sociálním učení, autoregulaci nebo vnímané vlastní zdatnosti. Sociální učení chápe jako kognitivní proces, jenž se uskutečňuje ve vztahu k sociálnímu prostředí. Neméně zásadní je koncepce vnímané účinnosti – self-efficacy, v které Bandura zdůrazňuje, že učení může být dáno také tím, nakolik se osoba cítí být schopná dosáhnout úspěšného výsledku. Svými teoriemi inspiroval jiné badatele, kteří rozpracovali nové konstruktivistické přístupy, tentokrát s vědomím velkého významu sociální roviny ve vzdělávání (Bertrand, 1998).

Jako vůbec první upozornil Bandura na to, že učení jako kognitivní proces se nutně neodráží v chování jedince. V jeho pojetí se učení jedince zákonitě nemusí projevit v jeho výkonu a to, zda se naučené ve výkonu projeví či ne, závisí například na pozornosti, paměti, motivaci a částečně také na motorických dispozicích (Hnilica, 1993). Za zásadní lze považovat motivační procesy, za které Bandura (1969) považuje vnější zpevnění (odměna od někoho), viktariální zpevnění (pozorovaná odměna) a sebezpevnění (vlastní odměna). Jedince však nemotivuje odměna již získaná, ale odměna anticipovaná. Podle LaRose & Whitten (2000) jsou účinky bezprostřednosti učitele na učení vysvětlovány právě na Bandurových koncepcích motivace a očekávané odměny. Původní teoretický rámec motivace k učení, z kterého vycházela Brophy (1987) je založena na Bandurových koncepcích. Bezprostřední chování učitele signalizující vřelost a sympatie jsou pro žáky jakýmsi systémem sociálních odměn podporujícím motivaci k učení (LaRose & Whitten, 2000; Gunter, 2007; Estep & Roberts, 2015)

Přívětivé interakce učitele s žákem mohou působit také jako pozitivní odezva k podpoře sebeúčinnosti žáků. Bandura (1997) tvrdí, že pro vzdělávání je velmi přínosné, že sebeúčinnost žáků a studentů lze ovlivňovat zvenčí. Jedním ze způsobů je verbální přesvědčování, za které se považuje i oceňování a pozitivní zpětná vazba od učitele (Kolář, Nehyba & Lazarová, 2012). Pajares (1996)

⁵ *Východiskem pro konstruktivistický přístup ke vzdělávání jsou práce J. Piageta, který ovlivnil smýšlení o učení tím, že představil učení jako mentální proces konstruování poznatků o okolním prostředí. Zásadní tezí je, že žák není ve vyučovacím procesu pasivním příjemcem informací, ale aktivním tvůrcem konstrukcí o skutečnostech, které sám vnímá, zažívá a zakouší.*

v tomto kontextu píše, že chceme-li zvyšovat sebeúčinnost žáků, je zapotřebí vytvářet příjemné a neohrožující klima. Cano & Velez (2012) dodávají, že ve vztahu k vnímané sebezdatnosti studentů lze uvažovat zejména o verbálně projevované bezprostřednosti, vzhledem k tomu, že neverbální projevy se regresně ukázaly jako slabé.

Vedle Bandurových tezí se v kontextu sociokognitivního pojetí vzdělávání objevuje sociálně-historická teorie psychologa Lva Vygotského (1970), do níž spadají principy související se vztahem vývoje a učení, zónou proximálního vývoje nebo sociokulturním zprostředkováním. V kontrastu s kognitivistickým pojetím učení Piageta, jež hovoří o tom, že učení je determinováno vnitřními procesy (mentálními konstrukty a reprezentacemi), zdůrazňuje Vygotskij vnější sociální vlivy působící na učícího se jedince (Bertrand, 1998). Podle jeho teorie se vyšší psychické funkce objevují ve vývoji dítěte ve dvou úrovních, a sice nejprve na úrovni sociální a poté individuální (Vygotskij, 1970). Naučí-li se dítě něco nového, tak potom proto, že participovalo na činnostech svého sociálního okolí. Významnou roli zde sehrává komunikace mezi účastníky interakce, respektive potřeba se verbálně dorozumívat. Tato potřeba vede k rozvoji řeči dítěte a v závislosti na tom také k rozvoji myšlení. Šed'ová (2016) doplňuje, že efektivita učení je determinována typem komunikace, která mezi učitelem a žákem probíhá a sama podtrhuje význam komunikace dialogické.

Podobně jako Bandura, tak i Vygotskij se věnoval výkonové perspektivě učení a vývoje. Význačným je rozlišení Vygotského na úroveň výkonu, kterou dítě disponuje v aktuálním čase a na potenciální úroveň výkonu, které je dítě schopno dosáhnout díky sociálním interakcím se zkušenějším účastníkem interakce (dospělým). Rozsah mezi těmito úrovněmi výkonu je znám jako zóna proximálního (nejbližšího) vývoje. Tato zóna je „ideálním místem“ pro učení dětí, neboť stimuluje dítě překonávat svou aktuální úroveň výkonu. Bruner (1986) v souvislosti s tímto definoval tzv. lešení, což představuje jakousi sociální oporu – asistenci zkušenějšího jedince – která pomáhá zvyšovat úroveň výkonu učícího se subjektu. Někteří autoři upozorňují na to, že učitelé i odborníci často zapomínají na afektivní složku interagujících jedinců, která zpravidla působí na interakci samotnou i na vnitřní procesy účastníků interakce a může být zásadní pro princip učení týkající se zóny proximálního vývoje (Goldstein, 1999, Mercer, 2008). Bývá diskutováno zejména to, nakolik je princip funkční v případě, kdy interakce nepřináší jedinci pocit bezpečí s odkazem na to, že Vygotskij vysledoval překonávání aktuální úrovně dítěte v blízkém vztahu s rodičem (Conaway, Easton & Schmidt, 2005; Fahara & Castro, 2015). Do této souvislosti se dostává interpersonální bezprostřednost zkušenějšího partnera – učitele, neboť jakožto sociální mechanismus zvyšující blízkost může podpůrně zafungovat i v překonávání aktuální úrovně dítěte-žáka.

4.5 Percipované učení a výuková komunikace

Kořeny konceptu percipovaného učení bychom našli u americké psychologičky Eleanor Gibson, která se od 60. let minulého století věnovala percepčnímu učení (*perceptual learning*). Podle její dlouholeté výzkumné práce nejsou na kognici nejpodstatnější procesy myšlení, řešení problémů nebo zapamatování. Spíše prosazovala myšlenku, že tyto procesy začínají a jsou ovlivňovány vnímáním, neboť až jsme si zapamatovali úryvek textu nebo matematický vzorec, nejprve jsme je zachytili vnímáním (Gibson, 1991). V kontextu uvedeného pak zdůraznila percepční povahu učení. Měla tím na mysli, že „*výkonnost se může změnit nebo zlepšit, ne proto, že jsme se naučili nové odpovědi, ale proto, že jsem je zavnímali jiným způsobem*“ (Gibson in Pick, 1992, s. 790). Stěžejním bodem učení v jejím podání je percepce, která umožňuje detekovat informace. To znamená, že po skončení hodiny mají být ideálně edukanti schopni extrahovat zásadní informace, jež mohli skrze výuku získat (Gibson, 1992).

V oboru výukové komunikace se koncept percipovaného učení (*perceived learning*) poprvé objevil jako východisko pro zjišťování míry učení ve studii Richmond, Gorham & McCroskey (1987). U nás s ním intenzivněji pracoval tým Šed'ová & Sedláček (2010), Sedláček & Šed'ová (2015). Uvedení autoři poukázali na to, že vyhodnocování žákovského učení je v pedagogickém výzkumu problematické – lze zjistit, zda je žák nositelem znalostí (např. testem), nicméně je problematické určit, zda učení žáka není ovlivněno například domácí přípravou nebo rodinným zázemím. Proto výzkumy výukové komunikace nejčastěji vychází ze sebehodnotících metod a koncepce percipovaného učení. Percipované učení je chápáno jako „*soubor přesvědčení a pocitů, který se týká učení*“ (Caspi & Blau, 2008, s. 327). Vychází z pohledu „zpět v čase“, a hodnotí, zda žák nabyt nové znalosti, nebo si rozšířil znalosti předchozí. Součástí je zhodnocení kognitivních zkušeností, tj. nové znalosti a porozumění, a socio-emocionálních zkušeností, které se vztahují k afektivním aspektům učení (Caspi & Blau, 2008). Rovai et al. (2009) připojují i učení psychomotorického typu, jež zahrnují do nově zkonstruovaného nástroje CAP měřícího percipované učení na kognitivní, afektivní a psychomotorické úrovni, při jehož tvorbě vycházeli z Bloomovy taxonomie.

Bacon (2016) spatřuje nutnost diferenciovat percipované učení a učení skutečné. Na samotné učení nahlíží jako na změnu v čase, kterou charakterizuje získáním znalostí nebo dovedností. Odmítá představu, že by učení bylo stavem přítomným v určitém časovém bodě. Co se percipovaného a skutečného učení týká, k nim se vyjadřuje takto: „*Termín vnímané učení označuje studentovu vlastní zprávu o získávání znalostí založenou na jeho reflexi a sebezpozorování. Termín skutečné učení označuje reálné učení (...) odrážející změnu znalostí identifikovatelnou důsledným měřením.*“ (s. 3) Dále doplňuje, že percipované učení zahrnuje také pocity, které edukant vůči učení má. Proto Elbeck & Bacon

(2015) navrhli, aby percipované učení bylo jednou z nepřímých měřítek vyhodnocování učení. Přímým měřítkem má být dle nich zhodnocení reálného výkonu při zadaném úkolu. Zde se však autoři dostávají zpět k problematickému místu ověřování učení na základě žákovy výkonu, to totiž zahrnuje proces hodnocení a žákův výkon. Oba prvky mohou být ovlivněny dalšími souvislostmi. Například výkon žáka je úzce spjat se schopnostmi a dosavadně osvojenými dovednostmi, které nemusejí přímo odpovídat aktuální situaci (probírané učivo, vyučující atp.) Rovi & Barnum (2003) vidí v zjišťování percipovaného učení možnost seznámit se s žákovou sebereflektovanou kognitivní zkušeností. Apelují na to, že klasifikace by neměla být nejdůvěryhodnějším zdrojem pro vyhodnocování učení. K doplnění můžeme uvést studii Wells & Dellinger (2011), jejichž závěry udávají, že mezi známkami a vnímaným učením nebyl nalezen signifikantní rozdíl.

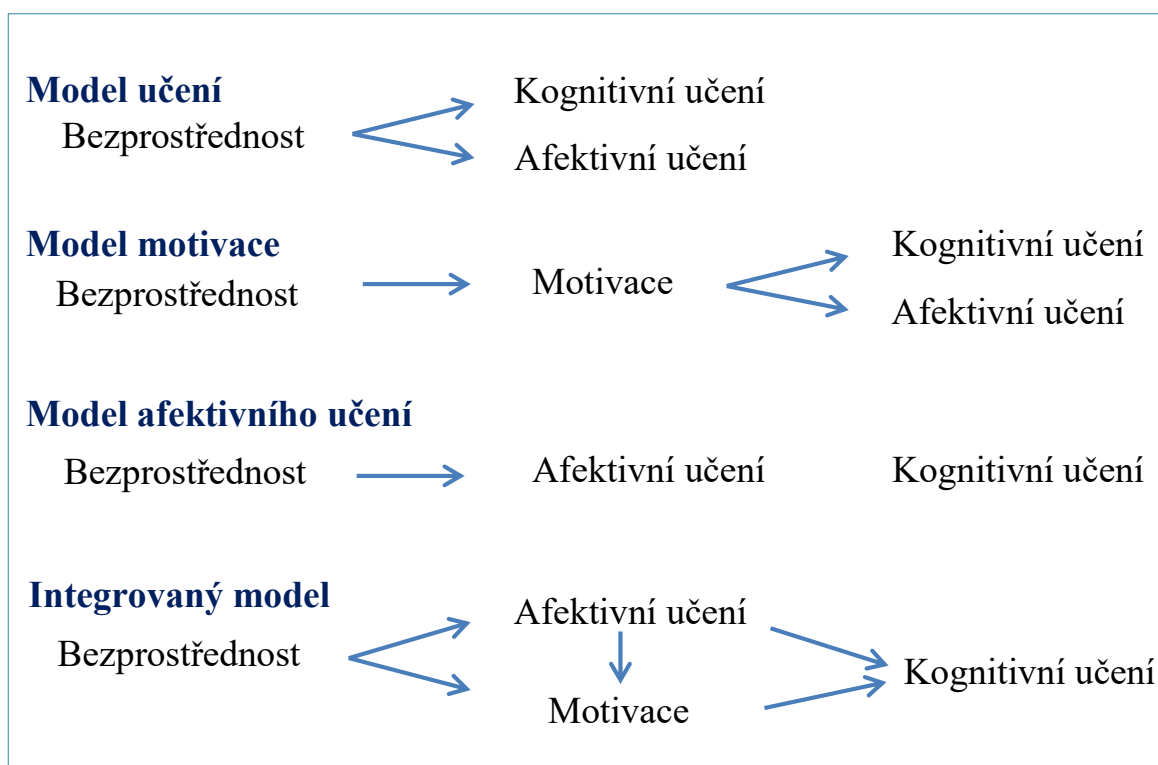
4.6 Bezprostřednost učitele ve vztahu k percipovanému učení

Na výzkumném poli výukové komunikace je největší pozornost věnována vztahu interpersonální bezprostřednosti učitele a učení. Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, s učením ve výzkumech výukové komunikace se setkáme v jeho percipované podobě s možností vyhodnocovat kognitivní a afektivní aspekty učení studenta potažmo žáka.

S cílem objasnit kauzality percipovaného učení a interpersonální bezprostřednosti se za čtyřicet let výzkumu poznání o vztahu obou konstruktů přeneslo přes čtyři kauzální modely, které nám zachycuje obrázek č. 5.

Jako první výzkumníci pracovali s modelem učení (*the learning model*), v němž předpokládali přímý vztah mezi bezprostředností a kognitivním a afektivním učením. Tento model odpovídá výzkumným šetřením, na nichž se podíleli Andersen (1979), Richmond, Gorham & McCroskey, (1987) a Gorham (1988).

O něco málo později se objevil druhý kauzální model motivace, a to na popud závěrů studií Richmond (1990) nebo Frymeir (1994). Studie předložily, že bezprostřednost učitele sice ovlivňuje studentské afektivní a kognitivní učení, ale nepřímo, a to skrze motivaci. To, že konstrukt bezprostřednosti a jeho pozitivní korelace s učením, by mohly souviset i s jinými proměnnými, zmiňovala také Robinson (1995). Význam bezprostřednosti učitele ve zvyšování studentské motivace spatřuje i řada dalších výzkumných šetření (Pogue & Ahyun, 2006; Witt & Wheelless, 2006; Yu, 2011; Kerssen – Grip & Witt, 2012 a další).



Obrázek 5 Kauzální modely bezprostřednosti a percipovaného učení

Zdroj: Swan In Bourn & Moore, 2004

Později práce Rodriguez, Plax & Kearney (1996) přinesla ještě další vysvětlení. Podle nich bezprostřednost podporuje zejména afektivní učení, které se následně odráží ve zlepšení kognitivního učení. Toto tvrzení je do jisté míry podpořeno metaanalýzami Witt, Wheelless & Allen (2004) a Allen, Witt & Wheelless (2006). V prvním případě se ukázala silnější korelace mezi chováním učitele a afektivními aspekty studia, nicméně jen slabý vztah s kognitivním učení. Druhá studie pak testovala kauzální model bezprostřednost – afektivní učení – kognitivní učení, a přikláněla se k závěrům, že projevovaná blízkost podporuje rozvoj afektivně – motivační složky studenta, která může podpořit kognici. Zhang & Oetzel (2006) ověřovali zmíněné kauzality a zdůraznili, že teoreticky i empiricky jsou motivace a afektivní učení dva rozdílné konstrukty, které přímo i nepřímo zprostředkovávají vliv bezprostřednosti na kognitivní učení. Nejprve se skrze bezprostřednost zvyšuje náklonnost studenta k předmětu nebo k učiteli. Náklonnost pak motivuje studenty k učební aktivitě a v konečné fázi vede ke kognitivnímu učení.

Ačkoliv někteří další odborníci hlásili významnou závislost různých aspektů učení na konstruktu (Hinkle, 1998; Christensen & Menzel 1998; Menzel & Carrell, 1999; Messman & Jones-Corley, 2001; Gendrin & Rucker, 2002; Zhang & Zhang, 2006; McCluskey, Dweyer & Sherrod, 2017 a další), existuje spousta

pochybností a kritik nedostatečně podložených závěrů o vlivu takového chování učitele na učení (Hess & Smythe, 2001). McCluskey, Dweyer & Sherrod (2017) zdůraznili skutečnost, že i přes rozsáhlou výzkumnou činnost není znám rozsah vlivu a účinků. Tomu jde naproti fakt, že se nemusí ukázat významné korelace se závěrečnými známkami (King & Witt, 2009) nebo že toto chování nutně neznamená zvyšování zdatnosti studentů v určitých předmětech. V tomto případě se v učení i vnímání blízkosti ukazují závislosti na vstupních vlastnostech studenta (McCluskey, Dweyer & Sherrod, 2017). Bezprostřednost také nemusí vždy podporovat studenty v podpůrných činnostech učení jako je podrobné psaní poznámek z výkladu učitele, protože může vystupovat spíše jako prostředek k rozptylování a odvádění pozornosti (Titsworth, 2004).

U nás se objevuje bezprostřednost (pocitovaná blízkost učitele) ve studii percipovaného žákovského učení a výukové komunikace Šed'ové a Sedláčka (2015) jako dimenze důvěryhodnosti učitele. Výsledky analýzy ukazují, že na percipovaném žákovském učení má největší podíl vysvětlené variace (57 %) aktivní komunikační angažovanost žáka. Dle analýzy autorů se vysvětlený podíl variace zvyšuje o 9 % přidáním faktoru pocitované blízkosti učitele. Ostatní faktory zvyšují podíl vysvětlené variace jen nepatrně.

5. SHRnutí STĚŽEJNÍCH VÝCHODISEK TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část měla za úkol definovat stěžejní koncepty a představit s nimi související teoretické rámce, jejichž průnik je bází výzkumného problému. Za významné jsme považovali poznatky o učitelско – žakovském vztahu, interakci a komunikaci, teorie interpersonální bezprostřednosti a současné pojetí žakovského učení v pedagogickém měřítku.

Nejprve byla pozornost věnována triádě vztah – interakce – komunikace. S ohledem na použité odborné zdroje chápeme vztah jako opakovaný mezilidský kontakt s přítomností blízkosti, důvěry či závislosti. Vyšší míra blízkosti a zároveň nižší míra závislosti a konfliktnosti jsou pokládány za kvality učitelско-žakovského vztahu. To, co může primárně vztah determinovat, je jeho typ z pozice symetrie-asymetrie, fáze vztahu a vstupní vlastnosti učitele a žáka. Zásadně se na utváření a rozvíjení vztahu podílejí také procesy interakce a komunikace. Na interakci pohlížíme jako na cyklický proces vzájemného působení uskutečňující se mezi učitelem a žákem. Významnou roli zde sehrává reálné chování, v jehož kontextu se spouští vnitřní reakce v podobě pozitivního či negativního prožívání aktérů interakce. Tato reakce následně rozhoduje o dalším reálném chování. Je potřeba zdůraznit, že reálné chování je tvořeno různými formami komunikace učitele a žáka. Proto v této disertační práci chápeme komunikaci jako základní prostředek k realizaci jak učitelско-žakovského vztahu, tak výchovně – vzdělávacího procesu. V souladu s tezemi představitelů této oblasti uvedený prostředek vytyčujeme jako komunikaci výukovou, v které dochází prostřednictvím verbálních a neverbálních podnětů ke stimulaci subjektů probíhajícího edukačního procesu.

Protože předmětné téma se zabývá dvěma souvisejícími jevy, vymezili jsme dva centrální koncepty, jimiž jsou interpersonální bezprostřednost učitele a žakovské učení.

Na základě literatury můžeme interpersonální bezprostřednost učitele chápat jako takové komunikační chování, které posiluje vztahovou oblast mezi učitelem a žáky prostřednictvím vzbuzování sympatií a sociální blízkosti. Za předpokladu, že je míra interpersonální bezprostřednosti učitele vyšší – tedy chová se adekvátně otevřeně, přístupně, projevuje náklonnost a zájem o žáky – se objevují u žáků pozitivní emoce, jež se následně odráží v přístupném chování žáků. Představitelé této teorie dokládají, že takové chování učitele může zlepšovat postoj žáků k učiteli i k výuce.

V zahraničních studiích se běžně setkáváme s rozlišením bezprostřednosti na verbální a neverbální formu. Nicméně v této disertační práci budeme

interpersonální bezprostřednost učitele chápat jako komunikační chování, jež v sobě obě formy zahrnuje. K tomuto stanovisku nás vede několik důvodů. Prvním z nich je neujasněnost expresivity učitele, která je shodně spojována jak s neverbální bezprostředností, tak s konceptem entuziasmu učitele. Problematické je v této návaznosti měření, jež je pro oba koncepty velmi podobné, ačkoli se jedná o samostatné komponenty. Druhým důvodem je fakt, že bezprostřednost učitele je tvořena komplexy komunikačních podnětů, které přímo či implicitně sdělují interpersonální zprávy produkující blízkost. Není tomu úplně tak, že při přítomnosti jednoho nebo dvou prvků neverbální formy bezprostřednosti můžeme skutečně mluvit o bezprostřednosti v pravém slova smyslu. Toto tvrzení lze podpořit výzkumy týmů Mottet & Richmond (1998) a Oetzel & Zhang (2006). Poslední důvod vychází z obecně známé premisy, že komunikační a interakční vzorce a jejich dekodování jsou závislé na sociokulturních zvláštlostech dané společnosti. Zdůrazníme-li také odlišnost edukačního prostředí základní školy jako kontext, v kterém bude výzkum disertační práce probíhat, musíme brát na zřetel specifika tohoto prostředí i věkové rozhraní cílové populace výzkumu. Proto vnímáme potřebu zdůraznit, že za interpersonálně bezprostřední chování učitele mohou žáci považovat trochu odlišné chování než studenti na vysoké škole, kde má koncept dlouholetou tradici. Kvůli uvedenému se domníváme, že není možné převzít zahraniční výzkumné nástroje měřící zvláště verbální a neverbální formu bezprostřednosti, a proto si klademe za úkol zkonstruovat nástroj nový, vhodný pro potřeby výzkumného šetření empirické části.

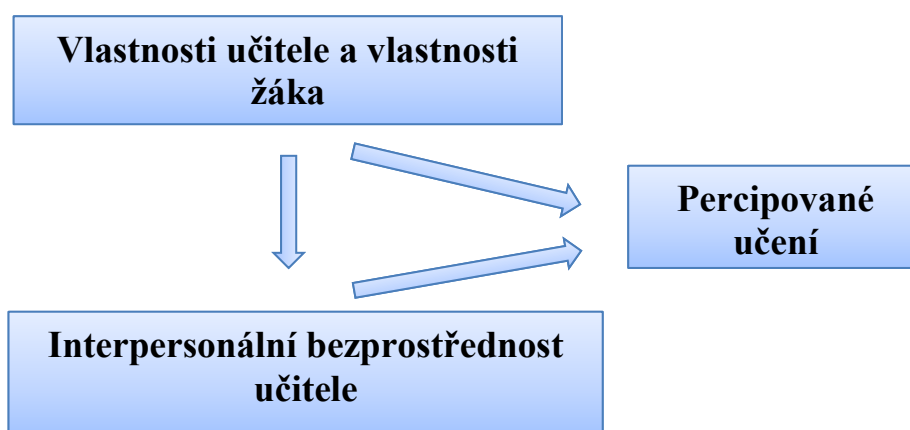
Vedle primárního konceptu jsme nastínili problematiku definování žákovského učení. Většina vymezení se opírá o to, že za procesu učení dochází ke změnám v nějaké oblasti žákovy osobnosti. Za pomoci tezí Průchy (2020), Mareše (2013) a dalších, jsme vycházeli z toho, že kotvou pedagogické perspektivy je pro žákovské učení pedagogická situace a s ní související učební komunikační klima. Učební klima v dyádě vztahu učitel – žák je utvářeno interakcemi i komunikací. Mezi učebním klimatem a komunikací subjektů výuky je reciproční vztah – klima je ovlivňováno komunikací a zároveň klima působí na komunikaci učitele a žáka.

Vzhledem ke složitosti teoretického i metodologického uchopení procesu učení, jsme následovali zahraniční tradici, jež pracuje s konceptem percipovaného učení žáků. Jedná se o koncept zahrnující kognitivní a afektivní aspekty učení a je velmi dobře řešen metodologicky - žákům umožňuje vyhodnotit vlastní proces učení z retrospektivní perspektivy. Protože se osvědčil i v českém prostředí (Šedřová & Sedláček, 2010; Sedláček & Šedřová, 2015), rozhodli jsme se žákovské učení reprezentovat právě tímto konceptem.

Již první kapitola nastínila, že klima mezi učitelem a žákem je výrazně ovlivněno kvalitou jejich vztahu. Vezmeme-li v úvahu, že bezprostřednost učitele jakožto interakčně – komunikační jev působí na pociťovanou blízkost a zvyšuje kvalitu učitelско – žákovského vztahu, pak se musí také promítat do

tvorby příznivého klimatu. Jak víme z teoretické části, zdravé klima je podpůrným faktorem pro výkon učitele i žáka, a proto lze předpokládat, že se podílí i na žákovském učení. Zde se navíc opíráme o sociokognitivní teorie vzdělávání, které deklarují význam sociálního prostředí pro žákovské učení.

V návaznosti na prostudovaná teoretická východiska předpokládáme, že mezi interpersonální bezprostředností učitele a žákovským učení existuje významný vztah. S oporou o Průchovo (2020) schéma žákovského učení a závěry analyzovaných výzkumných šetření jsme sestavili výchozí teoretický model, jehož vyobrazení obsahuje obrázek 6.



Obrázek 6 Výchozí teoretický model disertační práce

Průnik učení a interpersonální bezprostřednosti lze vysvětlit na základě teoretického modelu, v němž se snoubí vstupní charakteristiky subjektů, interpersonální bezprostřednost učitele a percipované učení žáků. V tomto modelu nejprve přihlížíme ke vstupním determinantům, jimiž jsou například věk žáků nebo délka praxe učitelů, které působí jednak na percipované učení a jednak na míru bezprostřednosti v chování učitele i její vnímání žáky. Významnost vlastností žáků i učitelů v námi sledovaném kontextu dokládají výzkumné studie zahraničních odborníků dlouhodobě se věnujícím oběma jevům. S ohledem na řečené budeme sledovat pohlaví, ročník a prospěch žáků a pohlaví, vzdělání a délku praxe učitelů.

Dále nás teorie vede k myšlence, že žákovské učení může zásadně podporovat nebo blokovat míra bezprostřednosti učitele. Interpersonální bezprostřednost v tomto smyslu přijímáme jako komunikační chování učitele, které se projevuje skrze interakce a komunikaci vyučujícího s žáky. Teorie zabývající se touto problematikou nastiňují, že vyšší míra napomáhá žákovskému učení, zatímco nízká míra je spojena s nižší úrovní percipovaného učení.

Jak víme z analýzy výzkumných šetření, přiblížení vztahu zmíněného chování učitele a percipovaného učení, bylo předmětem mnoha zahraničních výzkumů. Nicméně žádný z nich se více nevěnoval oběma konstruktům v kontextu základního vzdělávání. Z tohoto důvodu, považujeme tento kontext za jedno z neprobádaných míst, kterému je věnována empirická část této disertační práce.

6. METODOLOGIE VÝZKUMU

Následující empirická část disertační práce je věnována výzkumnému šetření, do jehož jádra se dostává souvislost interpersonální bezprostřednosti učitele a žákovského učení.

Výzkumné šetření s kvantitativním přístupem ke zkoumání zahrnuje několik specifických fází, jež představují vždy určité činnosti a kroky. Fáze výzkumu jsou vzájemně silně spjaty, neboť každá z nich přináší výstupy, na které navazuje další činnost. Obecné schéma postupu výzkumu obsahuje čtyři, pro kvalitní vědecké poznávání nezbytné kroky. Jedná se o stanovení problému, formulace hypotézy, testování a vyvození závěrů (Chráška & Kočvarová, 2014; Chráška, 2016). Následováním tohoto schématu prošel výzkum pěti fázemi přizpůsobenými k potřebám výzkumu této disertační práce.



Obrázek 7 Fáze výzkumného šetření (Vlastní schéma)

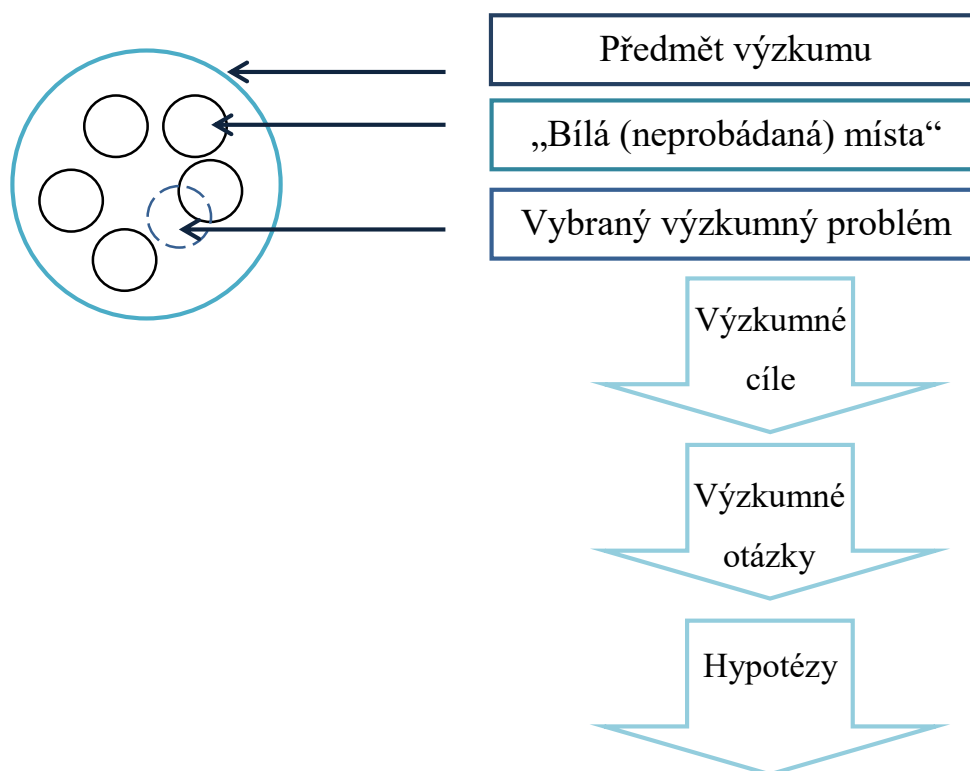
Schéma na obrázku č. 7 vyobrazuje všech pět fází výzkumu, jejich předmět a výstup. Protože každé poznávání si vyžaduje hluboké proniknutí do zkoumané problematiky, bylo účelem první fáze získat dostatečný přehled skrze dostupnou českou i zahraniční literaturu. Výstupem této etapy bylo stanovení výzkumného problému, který ukázal směr dalším výzkumným činnostem. Následující – druhá – fáze byla věnována konstruování nástroje sběru dat a ověření jeho validity a reliability. Předvýzkum byl předmětem třetí fáze. Smyslem této fáze bylo ověření reliability druhého nástroje ke sběru dat a včasné odhalení problémů celé dotazníkové baterie. Po zhodnocení předvýzkumné etapy, pokračoval výzkum čtvrtou fází – sběrem dat a jejich analýzou. Poslední fází bylo zanalyzovaná data interpretovat a výsledky formulovat v diskuzní podobě.

6.1 Záměr empirické části

Před zahájením samotného výzkumného procesu existuje téma, které charakterizuje oblast výzkumu a jeho předmět (Hendl, 2005). V tématu Verbální a neverbální bezprostřednost učitele ve vztahu k žákovskému učení je předmětem interpersonální bezprostřednost učitele, žákovské percipované učení a jejich souvislosti. V širším záběru bychom mohli určit ještě objekt zkoumání. Dle Ochrany (2019) považujeme za objekt výzkumu, na rozdíl od jeho předmětu, obecnější jevy. V této souvislosti je objektem bádání chování učitelů a proces učení se žáků.

Po ujasnění tématu i předmětu bádání bylo zapotřebí zhmotnit představu o záměru této disertační práce do slovních formulací známých jako výzkumný problém, výzkumný cíl nebo výzkumné otázky. Nutnost slovně zformulovat směr výzkumu vychází ze samotné podstaty výzkumného procesu, která představuje „*záměrnou a systematickou činnost*“ (Průcha et al., 2009, s. 813), jež vede k rozšiřování, potvrzování či vyvrácení poznatků (Gavora, 2010). Označení záměrná se vztahuje k přímé iniciaci výzkumníka stanovovat konkrétní směr své výzkumné aktivity, neboť bez dobře stanoveného záměru není výzkumník schopen naplnit svou činnost systematickostí a poskytnout tak relevantní utříděné poznatky.

Pro potřebu této disertační práce jsem prostudovala několik přístupů k vymezení záměru výzkumné činnosti (Hendl, 2005; Gavora, 2010; Chráska & Kočvarová, 2014, 2015; Chráska, 2016; Hendl & Remr, 2017; Rabušic, Soukup & Mareš, 2019). Z existujících přístupů představujících, jak by měl výzkumník postupovat při ukotvování svého záměru, jsem pro tuto disertační práci zvolila model Ochrany (2019), jehož přístup zachycuje obrázek č. 8.



Obrázek 8 Logika odvození výzkumných otázek z vědeckého problému

Zdroj: Ochrana (2019)

Jak můžeme vidět, nejširším rámcem je předmět výzkumu, v němž hledá výzkumník neprobádaná místa. Jakmile je toto místo objeveno, je potřeba vymezit problém, který má vědecký charakter. Na stanovený problém může být nahlíženo z více perspektiv. Není tedy výjimkou, že tentýž problém lze řešit více způsoby dokonce i z úhlu pohledu různých vědních disciplín. Proto je potřeba definovat cíl a výzkumné otázky. Dle autora tohoto modelu vypovídá výzkumný cíl o „zamýšlené aktivitě výzkumných aktérů“ (s. 25). Oproti výzkumnému problému lze cíl kontrolovat, na jeho základě stanovit plán a potřebnou časovou dotaci k jeho naplnění. Teprve po definování cíle si výzkumník pokládá výzkumné otázky, které jsou chápány jako specifikace výzkumného problému v podobě dotazů a také jako cesty k objevení odpovědi. V závislosti na povaze výzkumné otázky lze formulovat hypotézy.

V návaznosti na předložený model je dále formulován výzkumný problém, výzkumný cíl a výzkumné otázky a hypotézy.

6.1.1 Formulace výzkumného problému

Smyslem empirického výzkumu je zabývat se relací vybraných pedagogických jevů, které se vztahují ke školnímu vyučování. Záměr výzkumu je postaven na teoretickém základu, že chování učitele, které postihuje učební prostředí, a klima

mezi ním a žákem, se může promítat do žákovského učení se. V rámci chování učitele se výzkum zaměřuje na jeden z klíčových aspektů interpersonální stránky výuky a učebního klimatu, a to na bezprostřednost učitele. Ze zahraničních studií vyvstává, že vztah bezprostřednosti učitele a percipovaného učení žáků je předmětem výzkumů vztažených zejména na vysokoškolské vzdělávání. V této souvislosti chybí empirický výzkum, který by jednak přiblížil vztah obou jevů v prostředí základní školy a jednak komplexněji prozkoumal oba jevy. Právě v této skutečnosti se objevuje výzkumný problém, který lze zformulovat jako potřebu **ověřit vztah interpersonální bezprostřednosti učitele s percipovaným učením žáků a také analyzovat souvislosti obou jevů s vlastnostmi žáků a učitelů.**

6.1.2 Výzkumné cíle

Po vyložené slovní formulaci výzkumného problému, který ukazuje na neprobádané či problematické místo vhodné k vědeckému zkoumání, můžeme vyjádřit cíle výzkumu, jejichž funkcí je usměrňovat aktivitu výzkumníka s možností kontroly. Konkrétně jsme si stanovili tři následující výzkumné cíle:

- Zjistit souvislosti interpersonální bezprostřednosti učitele s vlastnostmi žáků a učitelů.
- Zjistit souvislosti percipovaného učení s vlastnostmi učitelů a žáků.
- Ověřit vztah mezi interpersonální bezprostředností učitele a percipovaným učením žáků.

6.1.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Již přesnou specifikaci výzkumníkovy záměru představují výzkumné otázky. Doody a Bailey (2016) doporučují formulovat výzkumné otázky tak, aby odhalovaly proměnné a výzkumný soubor. Správně promyšlená otázka by taktéž měla naznačovat design výzkumu. Podle autorů by ze slovního zpracování výzkumné otázky mělo být zřejmé, s jakým typem analýzy bude výzkumník pracovat. Protože v zorném poli této disertační práce se neobjevují výzkumné otázky popisného charakteru, je nezbytné vyjádřit také vědecké předpoklady, které umožňují získat potřebné odpovědi. Zmíněné předpoklady jsou všeobecně známy jako hypotézy a jejich věcná podoba je přiložena ke každé výzkumné otázce zvlášť.

Vzhledem k tomu, že je naší snahou téma postihnout komplexněji, rozhodli jsme se nestanovovat hlavní a vedlejší výzkumné otázky. Plánované třídění na hlavní a vedlejší se po úvaze ukázalo jako nefunkční, neboť dílčí výzkumné otázky by sice rozvíjely hlavní výzkumné otázky, nicméně v interpretační rovině by se tato skutečnost ukázala jen nepatrně. Místo toho jsme formulovali oblasti výzkumných otázek na základě nestratifikovaných proměnných (např. vlastnosti žáků namísto pohlaví, věku atp.). Oblasti slouží pouze pro lepší přehlednost, mají tedy orientační funkci. Rozdělení výzkumných otázek dle oblastí je nemá nijak

separovat, ale účelně strukturovat tak, aby jejich odpovědi přinesly komplexní pohled s možností nahlížet na celek i jeho dílčí části. Výzkumné otázky a statistické hypotézy jsou strukturovány v pěti oblastech následovně:

A) Výzkumné otázky zaměřené na interpersonální bezprostřednost a vlastnosti žáků

Tyto výzkumné otázky sledují míru vnímané interpersonální bezprostřednosti učitele v kontextu pohlaví, ročníku a prospěchu žáků. První oblast zahrnuje tedy tři výzkumné otázky a tři věcné hypotézy. Konkrétně jsou níže představeny výzkumné otázky VO1 – VO3.

VO1 Jaké jsou rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele vnímané žákem v závislosti na **pohlaví žáků**?

- **H1:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře vnímané interpersonální bezprostřednosti v závislosti na pohlaví žáků.

VO2 Jaké jsou rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele vnímané žákem v závislosti na **ročníku žáků**?

- **H2:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti v závislosti na ročníku žáků.

VO3 Jaké jsou rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele vnímané žákem v závislosti na **školní úspěšnosti žáků**?

- **H3:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti v závislosti na školní úspěšnosti žáků.

B) Výzkumné otázky zaměřené na interpersonální bezprostřednosti a vlastnosti učitelů

V druhé oblasti výzkumných otázek a hypotéz se objevuje kontext míry interpersonální bezprostřednosti s třemi nezávisle proměnnými jako je vzdělání učitelů, jejich pohlaví a délka učitelské praxe. Jsou zde zařazeny výzkumné otázky VO4 – VO6.

VO4 Jaké jsou rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele vnímané žákem v závislosti na **vzdělání učitelů**?

- **H4:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře vnímané interpersonální bezprostřednosti v závislosti na vzdělání učitelů.

VO5 Jaké jsou rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele vnímané žákem v závislosti na **pohlaví učitelů**?

- **H5:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře vnímané interpersonální bezprostřednosti v závislosti na pohlaví učitelů.

VO6 Jaké jsou rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele vnímané žákem v závislosti na **délce praxe učitelů**?

- **H6:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře vnímané interpersonální bezprostřednosti v závislosti na délce praxe učitelů.

C) Výzkumné otázky zaměřené na percipované učení a vlastnosti žáků

Centrem třetí oblasti je percipované učení se žáků ve spojitosti s jejich pohlavím, ročníkem a prospěchem žáků. Spojitosti jsou vyjádřeny ve výzkumných otázkách VO7 – VO9.

VO7 Jaké jsou rozdíly v míře percipovaného učení vnímané žákem v závislosti na **pohlaví žáků**?

- **H7:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře percipovaného učení v závislosti na pohlaví žáků.

VO8 Jaké jsou rozdíly v míře percipovaného učení vnímané žákem v závislosti na **ročníku žáků**?

- **H8:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře percipovaného učení v závislosti na ročníku žáků.

VO9 Jaké jsou rozdíly v míře percipovaného učení v závislosti na **školní úspěšnosti**?

- **H9:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře percipovaného učení v závislosti na školní úspěšnosti.

D) Výzkumné otázky zaměřené na percipované učení a vlastnosti učitelů

Pozornost oblasti D je věnována souvislostem mezi percipovaným učením, vzděláním, délkou praxe a pohlavím učitelů. Na tomto místě jsou představeny výzkumné otázky VO10 – VO12.

VO10 Jaké jsou rozdíly v míře percipovaného učení vnímané žákem v závislosti na **vzdělání učitelů**?

- **H10:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře vnímané interpersonální bezprostřednosti v závislosti na vzdělání učitelů.

VO11 Jaké jsou rozdíly v míře percipovaného učení vnímané žákem v závislosti na **pohlaví učitelů**?

- **H11:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře vnímané interpersonální bezprostřednosti v závislosti na pohlaví učitelů.

VO12 Jaké jsou rozdíly v míře percipovaného učení vnímané žákem v závislosti na **délce praxe učitelů**?

- **H12:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře vnímané interpersonální bezprostřednosti v závislosti na délce praxe učitelů.

E) Výzkumné otázky zaměřené na vztah mezi interpersonální bezprostřednosti učitelů a percipovaným učením

Vztah interpersonální bezprostřednosti učitele a percipovaného učení žáků je předmětem poslední oblasti. Našli bychom zde vymezenou výzkumnou otázku s označením VO13.

VO13 Jaký je vztah vnímané interpersonální bezprostřednosti učitelů a percipovaného učení žáků?

- H13 Předpokládáme, že mezi vnímanou interpersonální bezprostředností učitele a percipovaným učením žáků existuje významný kladný vztah.

Stanovené výzkumné otázky a hypotézy signalizují metodický rámec kvantitativního výzkumu. Momentálně jsou námi sledované proměnné hypotéz ve verbální podobě, kterou je potřeba proměnit tak, aby byla měřitelná (Rabušic, Soukup & Mareš, 2019). Jinými slovy musí dojít ke kvantifikaci konceptů. Tato proměna se děje skrze stanovení indikátorů, jež zkoumaný jev (koncept, konstrukt) dokážou spolehlivě zachytit. Například v případě měření v tomto výzkumu jsou indikátory výroky o interpersonálním chování učitele zahrnující znaky bezprostřednosti (vstřícnost, zájem o žáka, pozitivita atp.). Operacionalizace naplňující potřeby měření pak úzce souvisí s výběrem či sestavením měřicích nástrojů.

6.2 Operacionalizace proměnných

Již se objevila zmínka, že pokud je zájmem výzkumu jev zkoumat z pozice kvantitativního výzkumu, musíme určit, jak jej budeme měřit. Víme, že lze k tomu využít soubor indikátorů (ukazatelů), které dobře reprezentují vybrané koncepty či sledované vlastnosti. Jakmile se vlastnosti objeví v předpokládaných vztazích, stávají se z nich zkoumané jednotky – proměnné. Přesněji proměnnou

vymezuje Gavora (2010, s. 60) jako „*prvek zkoumání, který nabývá různých hodnot.*“ Dle toho, jakých hodnot může proměnná nabývat a jak s nimi lze nakládat, je jednoduše rozdělujeme na proměnné měřitelné a kategoriální. Měřitelné proměnné nejčastěji vyjadřující intenzitu vlastností a měříme je pomocí škál, například souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím. Míra souhlasu bývá zastoupena číslicí (souhlasím – 4, spíše souhlasím – 3 atp.) představující počet bodů, který za odpověď na této škále lze získat. Numericky však můžeme vyjádřit i kategoriální proměnné. Nicméně ty ve své podstatě nelze kvantifikovat. Číselné vyjádření představuje pouze nálepkou umožňující statistickým programům s touto proměnnou pracovat. Kupříkladu kategoriální proměnná pohlaví nabývá hodnot muž-žena, které můžeme zastoupit čísly 1 a 2. (Gavora, 2010; Rabušic, Soukup & Mareš, 2019)

Kromě stanovení operacionalizace proměnných jsem pokládala za důležité správné rozpoznání proměnných vystupujících jako příčina a proměnných ztělesňujících následek. Na tomto základě jsem určila proměnnou nezávislou (příčina) a závislou (následek). Takové rozdělení proměnných je zapotřebí pro analýzu dat. Bez toho nelze ověřovat hypotézy. (Rabušic, Soukup & Mareš, 2019)

V tabulce č. 7 je vyobrazen přehled proměnných, jejich typologie a ukazatele. Kromě toho jsou k proměnným přiloženy měřicí nástroje, jež jsou blíže rozebrány v následující kapitole.

Tabulka 7 Operacionalizace proměnných (vlastní zpracování)

Vlastnosti a jevy	Proměnné a jejich typologie	Indikátory	Měřicí nástroj
Vlastnosti žáka	Pohlaví (Kategoriální, nezávislá)	Zahrnuje mužské a ženské pohlaví.	Dotazník k zjišťování vlastností žáků (Vlastní zpracování)
	Ročník (Kategoriální, nezávislá)	Představuje 6., 7., 8. a 9. ročníky:	
	Školní úspěšnost (Kategoriální, nezávislá)	Představuje subjektivní zhodnocení učení a celkový prospěch. Kategorie školní úspěšnosti je zastoupena pěti úrovněmi – výborná, velmi dobrá, dobrá, průměrná a slabší	

Vlastnosti učitele	Pohlaví (Kategoriální, nezávislá)	Zahrnuje mužské a ženské pohlaví.	Dotazník k zjišťování vlastností učitelů (Vlastní zpracování)
	Vzdělání (Kategoriální, nezávislá)	Obsahuje typ dosaženého pedagogického vzdělání.	
	Délka praxe (Kategoriální, nezávislá)	Proměnná zahrnuje pět úrovní rozdělených podle délky praxe v rozmezích 0-3 roky; 3-5 let; 5-10 let; 10-15 let; více jak 15 let.	
Interpersonální bezprostřednost učitele	Bezprostřednost orientovaná na žáky (Měřitelná, závislá ⁶)	Proměnnou představuje faktor s výroky o projevech bezprostřednosti učitele (např. zájem o žáka)	Dotazník interpersonální bezprostřednosti učitele (IBU) (Vlastní zpracování)
	Výuková interpersonální bezprostřednost (Měřitelná, závislá)	Proměnnou představuje faktor s výroky o projevech bezprostřednosti učitele (např. vstřícnost)	
	Pozitivita učitele (Měřitelná, závislá)	Proměnnou představuje faktor s výroky o projevech bezprostřednosti učitele (např. úsměv, pozitivní naladění)	
	Sdílení neformálního rámce (Měřitelná, závislá)	Proměnnou představuje faktor s výroky o projevech bezprostřednosti učitele (např. povídání si).	
	Absence nevhodného chování	Proměnnou představuje faktor s výroky o projevech	

⁶ Vyjma regresní analýzy, v které proměnná vystupuje jako typ nezávislé proměnné.

	(Měřitelná, závislá)	nevhodného chování učitele (např. zatěžování žáků).	
Percipované učení	Kognitivní učení (Měřitelná, závislá)	Proměnnou představuje faktor s výroky o vnímání vlastního učení (např. uvědomění si, že v daném předmětu si toho žák hodně zapamatuje).	Dotazník percipovaného učení
	Afektivní učení (Měřitelná, závislá)	Proměnnou představuje faktor s výroky o vnímání vlastního učení (např. zájem o učivo).	

6.3 Metody sběru dat

Jedním z aspektů kvality měření je kromě adekvátní operacionalizace proměnných také použití důvěryhodných měřících nástrojů. V návaznosti na to bylo mou snahou využít nanejvýš validní a reliabilní výzkumné nástroje jakožto prostředky sběru dat. Pro účel empirické části jsem využila více výzkumných nástrojů, přesně určeno jsem pracovala s dotazníkovou baterií složenou ze tří dotazníků, a to z dotazníku zjišťujícího základní vlastnosti žáků, dále z dotazníku Interpersonální bezprostřednosti učitele a z dotazníku percipovaného učení⁷. Blíže dotazníky představují následující podkapitoly.

Kromě učinění rozhodnutí o tom, jaké nástroje ke sběru dat použiji, jsem musela promyslet jejich distribuci. Plánované období pro sběr dat byl měsíc říjen 2020. Prvoplánovaně jsem zamýšlela použití formy tužka a papír. Dotazníková baterie měla být distribuována přímo ve třídách během vyučovacích hodin. Tento plán však na základě 2. vlny opatření kvůli šíření virového onemocnění nemohl být uskutečněn. Proto byly využity zkušenosti z předvýzkumu a distribuce dotazníku proběhla opět online formou. Dotazník pro učitele a dotazníkovou baterii pro žáky bylo možno umístit na webovou stránku vyplnto.cz. Tuto stránku jsem zvolila vzhledem k poměru služba/cena. Pro potřeby výzkumu byla nezbytná možnost rychlé tvorby duplikátů dotazníků, neboť pro každou školu byl

⁷ Oba dotazníky jsou vloženy v příloze I a II.

vytvořený odkaz na online formu dotazníků zvlášť. Zároveň byla zohledněna uživatelská přívětivost při tvorbě dotazníku, která zejména v bezplatných verzích tomuto požadavku nevyhovovala. Také kvůli eliminaci reklam byla využita placená verze distribuce dotazníku.

Ředitelům a ředitelkám základních škol byl po telefonické dohodě o spolupráci zaslán elektronickou poštou neveřejný odkaz na online dotazník společně s informacemi o výzkumu. Následně byli zástupci škol znovu telefonicky kontaktováni, čímž vznikl prostor pro doplňující dotazy a utvoření dohody o dalších krocích. Prvotní myšlenkou bylo, že sběr dat proběhne přímo během výuky nebo v návaznosti na ni. Po diskuzích se zástupci škol se tato varianta ukázala jako problematická, a proto jsem z této žádosti ustoupila. Odkaz na dotazník sdíleli s žáky v jednotlivých ročnících jejich učitelé v rámci online režimu výuky. Jak učitelé, tak žáci získali instrukce k vyplnění dotazníku v textové podobě jako součást online dotazníku.

6.3.1 Dotazníky zjišťující vlastnosti učitelů a žáků

Abych blíže poznala základní zkoumané vlastnosti učitelů, připravila jsem sadu položek zaměřujících se na zjištění pohlaví, vzdělání a délky praxe. Data z tohoto dotazníku byla následně spárovaná s daty, které byly získány od žáků. Dotazník pro učitele je přiložen k nahlédnutí v příloze III.

Dotazníková baterie pro žáky začínala dotazníkem určeným pro zjištění základních vlastností žáků. První sada dotazníku zahrnovala položky dotazující se na pohlaví, věk, ročník a subjektivně vnímaný prospěch. Detaily tohoto dotazníku si je možné prohlédnout v příloze IV.

Na dotazník zjišťující základní vlastnosti žáků navazoval výzkumný nástroj určený pro měření míry interpersonální bezprostřednosti učitele

6.3.2 Dotazník Interpersonální bezprostřednosti učitele (IBU)

Dotazník Interpersonální bezprostřednosti učitele je nově zkonstruovaný nástroj ke sběru dat. Je to dotazníková škála určena žákům na základní škole 2. stupně k zjišťování míry bezprostředního chování učitele. Dotazník obsahuje 36 položek, které představují nějaké tvrzení o chování učitele. Žáci na základě míry souhlasu rozhodují, nakolik mohou s výrokem souhlasit. Položky jsou rozloženy v pěti faktorech, a to bezprostřednost orientovaná na žáky, výuková interpersonální bezprostřednost, pozitivita učitele, sdílení neformálního rámce a absence nevhodného chování učitele. Obsahem těchto faktorů je:

1. Bezprostřednost orientovaná na žáky

Jedná se o faktor, který představuje takové bezprostřední chování učitele, které je primárně směřováno k žákovi. Obsahuje položky odrážející zájem o žáka nebo náklonnost učitele. Najdeme zde tvrzení jako: Záleží mu na tom, jak se mi daří. Je na mě hodný. Chápe, když se mi něco nepovede. Faktor obsahuje 8 položek.

2. Výuková interpersonální bezprostřednost

Položky tohoto faktoru se orientují na vstřícnost učitele ve výukovém kontextu. Zahrnuje chování učitele jako je ulehčování školní práce nebo ozvláštňování učiva.

3. Pozitivita učitele

Pozitivita učitele je faktor, v němž se setkávají položky odrážející pozitivní přístup a naladění. Je tvořen takovým chováním, které je otevřené, přátelské a vychází z něj pohodová atmosféra. Obsahuje 6 položek.

4. Sdílení neformálního rámce

Tento faktor utváří chování učitele, které je oproštěno od formálního rámce výuky a školního prostředí. Jedná se o řešení mimoškolních témat, která žáky zajímají a skrze která mohou i více poznat svého učitele. Obsahuje 6 položek.

5. Absence nevhodného chování

Poslední faktor představuje nevhodné chování učitele. Obsahuje 8 položek, které zahrnují přílišnou přísnost, emoční rozladěnost nebo přehlížení žáka. Za nevhodné chování je zde považováno, když učitel směřuje pozornost k žákovi pouze ve chvílích, kdy dělá něco špatně. Absence takového chování učitele znamená potenciálně vyšší míru bezprostřednosti.

Celkem 36 položek tohoto dotazníku bylo předloženo žákům, kteří jej měli posoudit na pětibodové Likertově škále. Škála byla sestavena na principu míry souhlasu. Pět stupňům intenzity souhlasu byly přiřazeny body od 5 po 1 následovně:

Naprosto souhlasím	5 bodů
Spíše souhlasím	4 body
Nemohu souhlasit ani nesouhlasit	3 body
Spíše nesouhlasím	2 body
Naprosto nesouhlasím	1 bod

Body získané z odpovědí na položky byly sečteny za celý dotazník i za každý faktor zvlášť. Se získaným skórem bylo nakládáno jako s vnímanou mírou interpersonální bezprostřednosti učitele. Vyšší skór znamenal vyšší vnímanou míru bezprostřednosti. Za každý faktor s osmi položkami bylo možné nejvíce získat 40 bodů. V případě šestipoložkových faktorů 30 bodů. Nejvyšší možný skór je 180 bodů. Před sčítáním bodů byly otočeny hodnoty osmi odpovědí ve faktoru absence nevhodného chování tak, aby odpověď naprosto souhlasím, původně za 5 bodů, byla za jeden bod, spíše souhlasím za 2 body, spíše nesouhlasím za 4 body a naprosto nesouhlasím za 5 bodů.

6.3.3 Dotazník percipovaného učení

Druhý dotazník percipovaného učení pochází ze studie Šedřové a Sedláčka (2015), kteří provedli validizaci tohoto dotazníku. Autoři dotazníku byli nejprve požádáni o svolení s použitím pro účely disertační práce. Po jejich svolení byla ověřena spolehlivost dotazníku v předvýzkumu. Dotazník obsahuje 14 položek, které zjišťují přesvědčení o vlastním učení v retrospektivě. Má dva faktory, které ukazují afektivní a kognitivní aspekty percipovaného učení. Každý z faktorů sytí 7 položek.

Položky v obou dotaznících byly zhodnocovány žáky na škále uvádějící míru souhlasu. Na základě míry souhlasu byly položky bodovány. Sečtením bodů vznikalo skóre na úrovni celé dotazníkové škály i v jednotlivých faktorech. Nesouhlasím bylo bodováno jako 1, spíše nesouhlasím 2 atd. Nejvíce bylo uděleno odpovědi souhlasím, za které bylo přičteno 5 bodů. Maximální možné dosažené skóre je na hodnotě 70, minimální zahrnuje 14 bodů. Na úrovni faktorů je možno získat maximálně 35 bodů a nejméně 7. Dosažené skóre nám pomohlo orientovat se v úrovni percipovaného učení. Vyšší získané skóre ukazovalo na vyšší úroveň percipovaného učení.

6.3.4 Konstruování dotazníku Interpersonální bezprostřednosti učitele

Pro potřeby zjišťování bezprostřednosti učitelů na českých základních školách nebylo možné využít žádný z dostupných zahraničních nástrojů. Je to dáno tím, že bezprostřednost je kulturní fenomén, který se v prostředí základní školy bude specificky projevovat. Dostupné nástroje pochází z USA a jsou svým obsahem konstruovány pro vysokoškolské prostředí. Protože se domnívám, že není možné bezpečně adaptovat zahraniční dotazníkové škály, rozhodla jsme se pro konstrukci nového dotazníku, který bude vystavěn na nové základně. S ohledem na tuto potřebu jsem realizovala kvalitativní výzkumné šetření s cílem získat dimenze bezprostřednosti a položky ke konstrukci dotazníku.

Výzkumný soubor pro potřeby vývoje dotazníku

V rámci vývoje dotazníku jsem využila několik výzkumných souborů s různým způsobem výběru. Pro kvalitativní část byl zvolen záměrný výběr participantů. Respondenti v kvantitativní části byli získáni příležitostným výběrem. Výběrovým souborem byli vždy žáci základních škol 2. stupně se standardním vzdělávacím systémem.

1. Výzkumný soubor kvalitativní část

Individuální rozhovory byly realizovány se čtyřmi žáky. Tento výběr tvořili 2 chlapci a 2 dívky. Tito žáci nechodili současně do stejné školy, byli z různých škol i tříd. Dívky chodily do 6. a 7. třídy. První z nich chodila do 7. třídy úplné maloměstské školy, kde má výborný prospěch. Druhá navštěvuje městskou školu a má velmi dobrý prospěch. Podobně je to i v případě chlapců. První z nich navštěvuje 9. třídu situovanou ve škole v maloměstě a jeho prospěch lze hodnotit jako dobrý. Druhý z chlapců navštěvuje 8. třídu ve městě. Jedná se o žáka se slabším prospěchem, který má individuální vzdělávací plán v kontextu diagnostikovaných poruch učení.

Ohniskovou skupinu tvořilo 8 žáků z různých škol situovaných v městě nebo maloměstě. Žáci byli různých ročníků, vzájemně se však znali. V ohniskové skupině byli 3 chlapci a pět dívek.

Dotazník s otevřenou otázkou odevzdalo 14 žáků (8 z ohniskové skupiny).

2. Výzkumný soubor pro kvantitativní část

Výzkumný soubor pro tuto část tvořilo 460 žáků ze tří městských základních škol z různých krajů. Jednalo se o žáky II. stupně. V rámci 6. až 9. ročníku dotazník dohromady vyplnilo 25 tříd. Pro výběr jsme využili příležitostný, dostupný výběr. Soubor tedy tvořili žáci těch škol, které byly ochotny nám umožnit sběr dat na jejich škole.

Etapa 1: Kvalitativní část konstrukce dotazníku

Cílem kvalitativní části bylo odhalit, jaké chování učitelů je vnímáno žáky jako interpersonálně bezprostřední. Význam tohoto cíle spočíval zejména v identifikování bezprostředního chování učitele, které v žácích vyvolává pocity blízkosti a sympatií. Protože bezprostřednost je často chápána jako multidimenzionální konstrukt, předpokládali jsme, že se objeví také její dimenze. Účelem tedy bylo nalézt dimenze bezprostřednosti učitele

Pro příležitost konstruování nového nástroje jsme zvažovali vhodné metody, které by nám umožnily získat potřebné zázemí pro generování položek a dimenzí vztahujících se k bezprostřednosti učitele. Dle prostudované literatury jsme dospěli k závěru, že nejefektivnější bude využití předností ohniskové skupiny. Dále jsme se inspirovali validizační studií Zhang & Oetzel (2006), kteří pro konstrukci dotazníku pro studenty z odlišného kulturního prostředí zvolili jak ohniskové skupiny, tak doprovodné metody. Miovský (2006) uvádí, že je vhodné propojit ohniskovou skupinu s individuálním hloubkovým rozhovorem, neboť tím můžeme zjistit skupinové i individuální scénáře. My jsme pro individuální vyjádření zvolili jednak rozhovory s některými účastníky ohniskové skupiny a jednak dotazování s jednou otevřenou otázkou formou tužka papír. Protože jsme nemohli pracovat s pojmy blízkost nebo bezprostřednost, hledali jsme vhodnější, pro žáky uchopitelnější ekvivalent. Pro zmíněné metody jsme tedy stanovili společné téma: Co mají žáci rádi na svých učitelích? S tématem bylo dále pracováno v souladu s nároky vybraných metod.

Data tedy byla získána z ohniskové skupiny, ze čtyř individuálních rozhovorů s účastníky ohniskové skupiny a 14 otevřených dotazníků.

Individuální rozhovory

Nejprve byly provedeny individuální rozhovory se čtyřmi žáky z různých ročníků (2 chlapci a 2 dívky). Jen tři z nich se následně stali také účastníky ohniskové skupiny. Jeden účastník v době, kdy byla zorganizována diskuze, onemocněl, a z tohoto důvodu se nezúčastnil. Získané rozhovory nám umožnily komparovat osobní scénáře s těmi, které se následně objevovaly v sociálních interakcích ohniskové skupiny. Individuálními rozhovory jsme zároveň chtěli potlačit slabé stránky metody focus group. Dle Sedláčka (In Šedřová, Švaříček, 2014) se může stát, že participant ve skupině raději mlčí, neboť má strach z negativních reakcí skupiny nebo také z důvodu, že téma se mu jeví jako osobní.

Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a poté přepsány do textové podoby (transkriptu).

Ohnisková skupina

Ohniskovou skupinu tvořili žáci II. stupně, kteří se vzájemně znali, avšak nechodili do stejných škol ani ročníků. Účastníci diskuze byli rovnoměrně rozděleni dle ročníků po dvou. Celkem jsme pracovali s osmičlennou skupinou. Skupinu tvořili tři chlapci a pět dívek. Postup práce výzkumníka (jakožto moderátora) s ohniskovou skupinou jsme dodrželi dle Sedláčka (in Šedřová, Švaříček et al., 2014) a Hendla (2005). Celý průběh byl zaznamenán na videokameru a poté doslovně přepsán.

Dotazník s otevřenou otázkou

Po skončení diskuze byli účastníci požádáni, aby sepsali, co oni sami mají na učitelích rádi. Mohli tak popsat svého oblíbeného učitele nebo zcela obecně, co konkrétně oni považují za žádoucí u svých učitelů. Bylo zpracováno 14 vyjádření, která pocházela jak od účastníků ohniskové skupiny, tak dalších žáků, kteří byli ochotni na otázku odpovědět.

Získání dimenzí a generování položek

V přeepsaném transkriptu jsme hledali zejména tvrzení o chování a vlastnostech učitelů, kterým jsme přiřadili kódy. Celkem bylo nalezeno 53 originálních tvrzení o učitelích. Pro potřeby konstruování dotazníku byla vynechána tvrzení, jež se opakovala svým obsahem nebo se netýkala přímo tématu. Seskupováním vznikly tři předpokládané dimenze bezprostřednosti učitele.

Tabulka č. 8 zobrazuje všechny tři dimenze s přiřazenými tvrzeními. Dimenze bezprostřednost orientovaná na žáky zahrnuje všechny projevy, které jsou nasměřovány přímo k žákům. Jedná se o chování deklarující přijetí žáka, náklonnost nebo zájem o žáka. Druhá silná dimenze byla pojmenována jako výuková bezprostřednost, protože obsahuje veškeré chování související s ulehčováním školní práce, výukovou vstřícností, obzvláštěňováním učiva nebo férovostí. Poslední, třetí dimenze se odkazuje k přátelským projevům obecně. Je pojmenována jako univerzální přátelskost.

Tabulka 8 Předpokládané dimenze interpersonální bezprostřednosti učitele

Dimenze	Název tvrzení	Příklady tvrzení o chování učitele
Bezprostřednost orientovaná na žáky	Přijetí žáka	Bere žáky takové, jací jsou – bez výhrad.
	Zájem o žáka	Zajímá se o názor žáka, o to, jak se má. Všímá si jeho pokroků.
	Interpersonální kvality (v behaviorální rovině)	Působí jako důvěryhodná osoba, pečuje, pomáhá (zaměřeně na žáka).
	Náklonnost	Dává najevo, že má žáka rád a že mu na něm záleží.

Výuková bezprostřednost	Ulehčování Vstřícnost Ozvlášťňování výuky Férovost	Nezatěžuje žáky, ulehčuje školní práci. Upravuje termíny dle potřeb žáků. Snaží se, aby výuka žáky bavila. Vymýšlí zajímavé hodiny a aktivity. Všem dává stejné šance. Odmění žáky, když si to zaslouží.
Univerzální přátelskost	Pozitivní naladění Osobní informace Neformální komunikace Obecné přátelské vlastnosti	Mívá dobrou náladu, usmívá se. Povídá o sobě, sděluje svoje zážitky. Mluví o tématech mimo učivo. Povídá si s žáky. Je ohleduplný, chápavý, pohodový, družný, sdílný.

Ze získaných tvrzení bylo generováno 92 položek pro první plánovanou distribuci dotazníku. V této fázi jsem předpokládala, že některé položky nakonec nebude vhodné použít, a to v souvislosti s faktorovou analýzou, která by mohla ukázat, že položky mají dvojitě sycení v rámci dimenzí nebo příliš nízkou faktorovou zátěž. Jelikož ještě nebyla provedena pilotáž položek, také bylo počítáno s tím, že málo srozumitelné nebo odlišně interpretované položky nebudou použity vůbec a počet položek se zredukuje. Navíc některé položky byly zformulovány ve více podobách. Účelem toho bylo umožnit výběr z několika verzí položky a v konečné fázi vybrat nejužitečnější verzi. Formulace položek v dotazníkové škále byla ve velké většině orientována na chování učitele. Srozumitelnost položek jsem dále ověřovala skrze poznávací rozhovory.

Fáze 2 Pilotáž položek - Poznávací rozhovory (cognitive interviews)

V další fázi jsem si chtěla ověřit, jak jsou připravené položky dotazníku interpretovány cílovou skupinou. U nás se k ověření srozumitelnosti a adekvátní interpretaci položek využívá metoda focus group, kdy probíhá jakási diskuze s respondenty nad položkami právě vyplněného dotazníku. Vzhledem k organizační náročnosti jsem se snažila nalézt jinou metodu, alternativu. Zahraniční literatura (Willis, 2004) mi nabídla vcelku zajímavé řešení v podobě

poznávacích rozhovorů (*cognitive interview*). Zvolená metoda mi umožnila zjistit, jak žáci položkám rozumějí, co si po jejich přečtení vybavují a jak na ně dokážou odpovědět. Podrobný postup jsem pro možnost nahlédnutí přiložila do přílohy V.

Protože položky byly generovány na základě výpovědí samotných žáků, pro poznávací rozhovor jsem zvolila pouze malé množství participantů. Obvykle je volen soubor 5 – 15 posuzovatelů, který se rozprostře do několika kol (Willis, 2005). V tomto šetření jsem se rozhodla pro jinou variantu, a sice nejprve učinit rozhovory se čtyřmi participanty a následně posoudit jejich shodu v rámci dvou kol. Vzhledem k tomu, že se mezi žáky z různých ročníků neobjevovaly výrazné neshody, považovala jsem tento krok za uzavřený. Na základě výpovědí z poznávacích rozhovorů bylo upraveno přibližně 20 položek a 11 bylo odstraněno úplně pro jejich nerelevantnost.

Fáze 3 Faktorová analýza: Určení validity a reliability

Po upravení znění položek a vyřazení těch sporných byl připraven dotazník s **81 položkami**. S předpokladem existence tří dimenzí (Bezprostřednost orientovaná na žáka; Výuková bezprostřednost; Univerzální přátelskost) měla každá dimenze 27 položek. Skrze předložený dotazník měli žáci možnost zhodnotit bezprostřednost svých třídních učitelů.

Díky tomu, že standardní sběr dat nám překazila pandemická situace, byl sestaven elektronický dotazník. V této době se mnou udržely spolupráci dvě školy, ostatní v náporu změn požádaly o posunutí termínu sběru dat nebo se spolupráce zřekly úplně. Tím, že jsem byla nucena sbírat data on-line formou, změnil se i způsob distribuování dotazníku. Jednak byl stanoven kontrolní mechanismus (vyplnění dotazníku jako domácí úkol s potvrzením třídnímu učiteli) a jednak byla v dotazníku zařazena motivační složka (tři školní vtipy jako odměna po odeslání dotazníku). Tyto změny vzešly ze zkušební distribuce elektronické podoby nástroje. Elektronická verze byla nejprve odzkoušena v jedné třídě, kde na základě dobrovolnosti vyplnilo dotazníkovou škálu pouze 13 žáků (z 28). Řešení slabé návratnosti stálo na zakomponování kontrolního mechanismu a motivační složky.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor pro tuto část tvořilo 460 žáků ze dvou městských základních škol. Jednalo se o žáky II. stupně od 6. až 9. ročníku.

Získaná data byla podrobena faktorové analýze. Postup faktorové analýzy jsem následovala podle publikací Rabušic, Soukup & Mareš (2019), Gavora (2012) a metodologické podpory na fakultě.

Dle Rabušice (2019) provádíme faktorovou analýzu prostřednictvím tří kroků:

1. Musíme rozhodnout, zdali jsou naše data vhodná pro faktorovou analýzu.
2. Musíme rozhodnout, s jakým počtem faktorů budeme pracovat.
3. Musíme vypočítat faktorové zátěže.

Krok 1

Nejprve bylo potřebné ověřit, zda jsou dotazníkové položky vhodné pro faktorovou analýzu. Proto jsem data podrobila první analýze, abych určila míru KMO, která v případě vhodnosti položek je vždy vyšší než 0,7, a hodnotu signifikance Barlettova testu, která by v ideálním případě měla být pod úrovní hodnoty 0,05.

Tabulka 9 zobrazuje výsledky KMO a Barlettova testu. Hodnota KMO testu pro všechny položky je 0,975 a Barlettův test se ukazuje jako signifikantní ($p < 0,001$).

Tabulka 9 Výsledek KMO a Barlettova testu

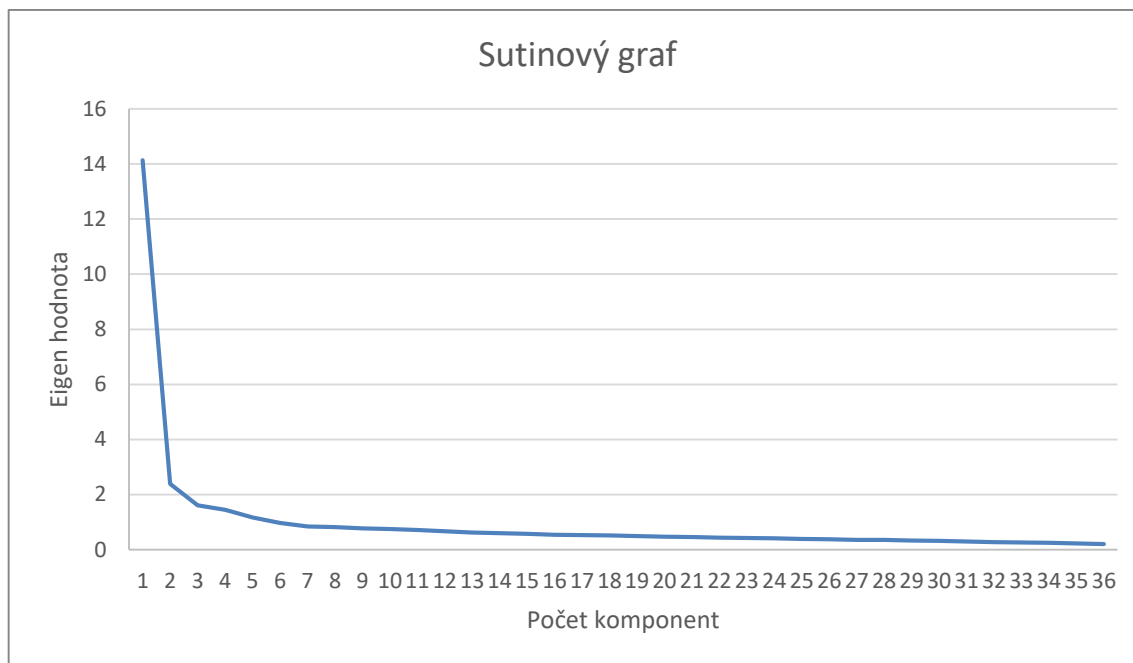
KMO and Bartlettův Test		
Hodnota KMO testu.		0,975
Bartlettův Test	Approx. Chí-kvadrát	28656,307
	df	3240
	Hodnota p (sig.)	0,000

Krok 2

Protože bylo prokázáno, že položky jsou vhodné pro faktorovou analýzu, mohla jsem přejít ke kroku číslo 2. Dle Gavory (2012) je zapotřebí nejprve sledovat korelační matici položek, která stojí v základu extrakce faktorů. Pozorováním korelací se mi potvrdilo, že všechny položky dotazníku jsou statisticky významné.

Pro extrahování faktorů byla použita metoda hlavních komponent a rotace (Varimax). Nicméně v první řadě bylo nutné potvrdit existenci tří faktorů (jakožto tří předpokládaných dimenzí), a proto jsem využila hodnotu eigen a zobrazení sutinového grafu. Obě metody ukázaly, že se ve zkonstruovaném dotazníku nachází daleko více faktorů než tři. Ovšem ne všechny faktory byly plně nasyceny položkami. Některé obsahovaly pouze dvě nebo tři položky různého obsahu. V této fázi jsem byla nucena dojít ke kompromisu. Zvolila jsem pouze položkově stabilní faktory, tzn. faktory, které měly více než 5 obsahově sdílných položek, jejichž zátěž byla vyšší než 0,4. Začala jsem tedy pracovat

s třemi faktory, jejichž eigen hodnota byla vyšší než 2. K nim byly postupně přidávány další faktory (s hodnotami eigen vyšší než 1), až do doby, než jsme našla přijatelné řešení. Tím vzniklo pět plnohodnotných faktorů. Pětifaktorový model vysvětluje 55,46 % variability položek zkonstruovaného nástroje ke sběru dat.



Obrázek 9 Graf: Sutinový graf výsledků faktorové analýzy

Krok 3

V této fázi již bylo jasné, že předmětem tohoto kroku bude pětifaktorový model dotazníku. Dále bylo nutné určit, které položky jsou pro který faktor vhodné. Také bylo zapotřebí analyzovat obsahovou stránku faktoru a nalézt pro něj vhodné označení.

Vzhledem k tomu, že dotazníkové položky prošly zároveň redukcí, na tomto místě jsou zobrazeny pouze položky již vybrané pro výzkumný nástroj. Všechny položky (se zátěží víc než 0,40) se nacházejí v příloze VI. Výběr položek určovala hodnota zátěže (byly vybírány položky se spíše vyššími hodnotami) a obsahová stránka. Vymazány byly položky s dvojitým sycením, a to kromě položky *Zbytečně zvyšuje hlas nebo křičí* – ta byla přidělena k faktoru č. 5, neboť zde seděla jednak obsahově a jednak zde měla vyšší hodnotu zátěže.

Tabulka č. 10 zobrazuje faktorové zátěže 36 položek v jednotlivých faktorech. Faktory 1 a 2 potvrzují existenci předpokládané dimenze Bezprostřednost orientovaná na žáky a Výuková interpersonální bezprostřednost. Dimenze

přátelskost se však rozpadla do faktoru Pozitivita učitele a Sdílení neformálního rámce. Neočekávaně vznikl faktor, který byl označen jako absence nevhodného chování. Dle konzultace s metodologem je na místě tento faktor respektovat, i přesto, že zpočátku nevidí výzkumník jeho význam. Neočekávaný faktor sytily negativně ložené položky, které pochází z tvrzení participantů z ohniskové skupiny.⁸ To vedlo k zamyšlení, že kromě bezprostřednosti se současně může objevovat nevhodné chování učitele (teacher misbehavior) nebo méně vstřícné chování, které bychom mohli chápat jako neutrální až chladné (nonimmediacy).

Tabulka 10 Faktorové zátěže po rotaci varimax

Faktorové zátěže po rotaci varimax položek dotazníku				
Interpersonální bezprostřednost učitele				
Faktor 1: Bezprostřednost orientovaná na žáky				
I přesto, že se mi něco nepovede, jsem pro něj dobrý žák.	0,596			
Podle toho, jak se mně chová, si myslím, že mě má rád.	0,635			
Oslovuje mě křestním jménem nebo tak, jak se mi to líbí.	0,539			
Zajímá se o to, jak se mám a jak se mi vede.	0,631			
Je na mě hodný.	0,625			
Všímá si mých úspěchů nebo pokroků.	0,634			
Záleží mu na tom, jak se mi daří.	0,714			
Chápe, když se mi něco nepovede.	0,515			
Faktor 2: Výuková interpersonální bezprostřednost				
Snaží se hodiny dělat tak, aby nás učivo zajímalo nebo bavilo.	0,564			
Upravuje termíny pro úkoly nebo testy tak, aby nám to vyhovovalo.	0,463			
I když chce po nás náročnější věci, vím, že to dělá pro naše dobro.	0,512			

⁸ Absence nebo snížený výskyt určitého negativního chování učitele může být dle participantů podmínkou k tomu, aby jej měli rádi. Například učitel nesmí být příliš přísný a často naštvaný.

Dělá všechno pro to, aby nám ulehčil školní práci.	0,454			
Účastní se s námi školních akcí, které nás zajímají (exkurze, soutěže, vystoupení, výlety, koncerty).	0,523			
Vymýšlí pro nás zajímavé hodiny.	0,655			
Když si to zasloužíme, tak nás odmění tím, co máme rádi.	0,550			
Vypráví příběhy nebo zajímavosti k učivu.	0,574			
Faktor 3: Pozitivita učitele				
Bývá v dobré náladě.			0,577	
Často se usmívá.			0,577	
S tímto učitelem jsou pohodové hodiny.			0,578	
Vytváří přátelskou atmosféru.			0,553	
Je pozitivně naladěný.			0,637	
Chová se přátelsky.			0,566	
Faktor 4: Sdílení neformálního rámce				
Vypráví nám o svém životě.				0,761
Sdílí s námi svoje zkušenosti a zážitky.				0,591
Mluví s námi i o tématech mimo školu, třeba o životě.				0,778
Probírá s námi zajímavé věci, které se netýkají jenom učiva.				0,683
Můžeme si s ním povídat o čemkoliv.				0,506
Dokáže se s námi zasmát.				0,526
Faktor 5: Absence nevhodného chování				
Zbytečně zvyšuje hlas nebo křičí.		0,518	0,427	
Bývá dost rozladěný nebo naštvaný.		0,578		
Všimne si mě, jen když udělám něco špatně.		0,578		
Je zbytečně přísný.		0,676		
Posuzuje mě podle mých neúspěchů.		0,630		

Příliš nás zatěžuje činnostmi a úkoly.		0,418		
Mívám s ním problémy.		0,643		
Na rozdíl od ostatních žáků mě často přehlíží.		0,580		

Reliabilita

Kromě validity je dle Chrásky (2016) jednou ze základních vlastností dobrého měření také reliabilita. Shodně s Gavorou (2012) reliabilitu chápe jako přesnost a spolehlivost měření. Pro zjišťování reliability existuje několik metod, přičemž zde jsem uplatnila metodu stanovení reliability za pomoci Cronbachova koeficientu alfa. Jedná se o metodu, která nám určí, jaká je vnitřní konzistence škálového dotazníku.

Tabulka č. 11 zobrazuje Cronbachovy koeficienty alfa na úrovni celého škálového dotazníku a také na úrovni jednotlivých faktorů. Tradičně je za reliabilní nástroj považován takový, jehož hodnoty Cronbachovy alfy jsou alespoň 0,80 (Gavora, 2012). Dle výsledků (tab. 3) můžeme říct, že předkládaný výzkumný nástroj tuto podmínku splňuje. Na úrovni celého dotazníku je hodnota $\alpha=0,955$.

Tabulka 11 Cronbachovy koeficienty alfa k ověření reliability

Dotazník s faktory	Cronbachova alpha	Počet položek
Faktor 1 Bezprostřednost orientovaná na žáky (BOŽ)	0,893	8
Faktor 2 Výuková interpersonální bezprostřednost (VIB)	0,852	8
Faktor 3 Pozitivita učitele (PU)	0,912	6
Faktor 4 Sdílení neformálního rámce (SNER)	0,847	6
Faktor 5 Percipované nevhodné chování (PENCH)	0,847	8
Dotazník s 36 položkami Interpersonální bezprostřednost učitele (IBU)	0,955	36

6.4 Výzkumný soubor

Aby byla zajištěna kvalita získaných dat a zvýšila se možnost zobecnění výsledků analýzy, doporučuje literatura věnovat pozornost tomu, kdo je cílovou populací, kdo výběrovým souborem a jaký způsob výběru může být v rámci zvoleného souboru uplatněn.

Ačkoli jsem pro potřeby empirického výzkumu pracovala s několika výzkumnými soubory s různými způsoby výběru, spojuje je jeden základní výzkumný soubor, jež bývá označen také jako cílová populace. Pro výzkumnou část disertační práce jsou cílovou populací žáci 2. stupně základních škol standardního typu ve Zlínském kraji. Jedná se o žáky ze 128 základních škol s nižším sekundárním stupněm vzdělávání. Seznam byl získán prostřednictvím webové stránky zkola.cz, na který jsem byla odkázána Odborem školství, mládeže a sportu Krajského úřadu Zlínského kraje. Protože přesný počet žáků na 2. stupni základních škol není k roku 2020 dostupný, učinila jsem na základě údajů statistické ročenky minulých let odhad. Podle odhadu může na základní školy docházet celkem 22 000 žáků od 6. do 9. třídy. Odečtením žáků, jež navštěvují speciální, soukromé školy či gymnázia, jsem začala pracovat s počtem 18 000 žáků, jakožto s číselným údajem o cílové populaci.

Pro **předvýzkum** byl zvolen záměrný výběr jedné základní školy, jež byla nakloněna ke spolupráci. V předvýzkumné části jsem pracovala s daty **212 respondentů**. **Dohromady byli tito žáci z 12 tříd čtyř ročníků II. stupně základní školy.**

Na rozdíl od předvýzkumu jsem pro samotný výzkum uplatnila pravděpodobnostní, tzv. náhodný výběr. Ten jsem uskutečnila pomocí techniky losování. Do losování byly zahrnuty standardní základní školy s II. stupněm dle již zmíněného seznamu. Minimální počet respondentů jsem si stanovila na 720 žáků, což odpovídá 4 % z cílové populace. Odhadem jsem předpokládala, že pro získání dat bude potřeba spolupráce s 5 školami. Protože bylo nutné počítat s tím, že ne všechny mnou oslovené školy budou nakloněny spolupráci, vylosovala jsem 15 základních škol. Vybrané školy byly telefonicky kontaktovány a byly požádány o spolupráci. Sběr dat byl nakonec realizován skrze 7 základních škol ve Zlínském kraji. Ostatní školy spolupráci odmítly buď z důvodů velkého množství nabídek ke spolupráci tohoto typu, nebo kvůli vytíženosti školy. Jedna škola se omluvila ze spolupráce vzhledem ke špatným zkušenostem, které v rámci výzkumné činnosti získaly v minulosti.

V hlavní výzkumné části jsem pracovala s daty od **868 žáků 6.-9. tříd a 40 třídních učitelů**. Vzhledem k tomu, že sběr dat se musel uskutečnit za situace s epidemiologickými opatřeními, čímž jsem přišla o možnost vyplnění dotazníků přímo v návaznosti na výuku, nikoli na předmět či učitele, rozhodla jsem se zapojit do sběru dat třídní učitele žáků. Žáci interpersonální bezprostřednost tedy

zhodnocovali u svých třídních učitelů, kteří je vždy vyučují alespoň jeden, ale většinou více předmětů.

Tabulka č. 12 zachycuje rozložení výzkumného souboru v kontextu jednotlivých zapojených škol. Z uvedených čísel je patrné, že téměř polovinu výzkumného souboru tvoří žáci z ročníkově vícetřídních dvou základních škol. Druhou polovinu utváří 5 škol vždy s jednou třídou v ročníku.

Tabulka 12 Rozložení výzkumného souboru

	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Kumulativní relativní četnost
Škola 1	99	99	11,40 %	11,40 %
Škola 2	229	328	26,40 %	37,80 %
Škola 3	84	412	9,70 %	47,50 %
Škola 4	93	505	10,70 %	58,20 %
Škola 5	75	580	8,70 %	66,90 %
Škola 6	78	658	9,00 %	75,90 %
Škola 7	210	868	24,10 %	100,00 %
Celkem	868		100,00 %	

V celkovém počtu 868 žáků se nám podařilo získat 4,80 % ze základního souboru (cílové populace). S ohledem na to, že v rámci stanovení velikosti výzkumného souboru jsme pracovali s odhadem, nikoli s přesnou oporou, nemůžeme spolehlivě říct, nakolik se náš výzkumný soubor přibližuje reprezentativnímu výzkumnému souboru. Navíc mnoho metodologických zdrojů uvádí různé počty respondentů, které reprezentativnost výběrového souboru představují. Někteří autoři dokonce uvádí, že reprezentativní výběrový soubor je možné získat pouze skrze týmovou práci typickou pro národní výzkumné projekty, neboť sběr dat je náročným procesem nejen časově a finančně, ale také z hlediska personálního zajištění (Špaček, 2019). Sedláková (2014) doplňuje, že kvůli tomu většina výzkumných šetření nesplňuje reprezentativnost výběrových souborů. Pro plánování velikosti výzkumného souboru jsme se tedy odrazili od stanovených obecně platných postupů týkajících se statistických analýz. Dle Soukupa, Mareše a Rabušice (2019) jsme vyhodnotili, že náš počet respondentů,

tj. 868, můžeme považovat za přijatelný, neboť by měl obstát jak v porovnávání měr mezi základními skupinami, tak při užití regresní analýzy.

6.5 Řešení etických zásad výzkumu

Vedle provedení celého výzkumu je v zásadě nutné zohledňovat pravidla etiky výzkumu, která jsou dána legislativou a odbornou komunitou uznávanými etickými kodexy. Kromě studia těchto dokumentů (například Etický kodex výzkumných pracovníků Akademie věd ČR, 2017) jsem se inspirovala statí Zandlové & Šťovíčkové Jantulové (In Novotná, Špaček & Šťovíčková Jantulová (eds.), 2019), která doporučuje respektovat soukromí a autonomii subjektů výzkumného souboru, dále vynaložit maximální snahu k zamezení využití/zneužití získaných dat a zároveň uvážit dopady výzkumu. Dále jsem přihlížela k pokynům k dodržení etiky dle Hendla a Remra (2017). Ti poznamenávají, že etické zásady je nezbytné dodržovat nejen ve vztahu k zainteresovaným osobám, ale také k analýze dat a obsahu zprávy.

První bod – respektovat soukromí a autonomii subjektů – jsem uplatnila v několika podobách. Náhodně vybrané základní školy byly telefonicky kontaktovány a s krátkým úvodem o záměru výzkumného šetření bylo vedení (ředitel/ředitelka) školy požádáno o spolupráci na sběru dat. Pokud školy projeví zájem, byl jim elektronickou poštou zaslán informovaný souhlas s odkazem na dotazník, do kterého měli možnost nahlédnout. Po týdnu byly zainteresované školy obvolány znovu, aby byla uzavřena dohoda o dalším postupu. Během tohoto hovoru byly ředitelům i ředitelkám zodpovězeny také jejich dotazy. S informovaným souhlasem byla s vedením školy dohodnuta anonymizace. S odkazem na závazek anonymizovat data nebylo potřeba souhlasů se zpracováním osobních údajů. Nutno podotknout, že vedení škol je ohledně těchto náležitostí dobře informováno. Většina škol sdělila, že problematiku znají nebo ji předloží určenému zaměstnanci, který má ochranu osobních údajů na starost. Na tomto základě nebylo potřeba získat souhlasy zákonných zástupců žáků, neboť školy je již vlastní.

Druhým a třetím bodem je povinnost výzkumníka zabránit zneužití dat a poškození výzkumného terénu. S hrozbou úniku dat úzce souvisí jejich archivace, za kterou je výzkumník přímo zodpovědný. V souvislosti s anonymizací dat byl každý odkaz pro online dotazník označen pouze číslem. Z počátku byly zapotřebí informace o tom, v které škole sběr dat probíhá, a v které je nejspíše ukončen. Proto během sběru dat mělo přidružené číslo anonymizační i identifikační funkci zároveň. Anonymizační, protože na první pohled neumožnila jiným osobám identifikovat, na které škole výzkum probíhá, a identifikační, neboť mi pomáhala kontrolovat sběr dat na konkrétních školách. Po ukončení sběru dat byl formulář zpřístupňující identifikaci škol na základě čísel smazán a zbyla pouze čísla. Každá škola byla o ukončení sběru dat informována elektronicky nebo telefonicky, na základě dohody.

Více jsem musela zvážit situaci, kdy školy vyjádřily zájem o zpětnou vazbu – výsledky z šetření, jež se jich přímo týkají. Na jednu stranu nabral sběr dat nový smysl a na druhou stranu se objevila etická komplikace. Ta se přímo týkala zneužití a poškození terénu, které by hrozilo v případě nesprávné interpretace výsledků. Neočekávaný negativnější výsledek by mohl ovlivnit vedení, poškodit učitele nebo jejich žáky. Po uvážení jsem se přiklonila pouze k orientační procentuální podobě výsledků ve vztahu k celým konceptům či faktorům (nikoli ke konkrétním položkám) a interpretaci dat na úrovni celých ročníků (nikoli jednotlivých tříd). Protože školy, které o zpětnou vazbu zažádaly, jsou ročníkově vícetřídní, byla zachována také anonymita hodnocených učitelů.

Jakkoli se může zdát řešení etických zásad výzkumu splněno, nelze ještě vynechat etiku výzkumné činnosti v kontextu analýzy dat a jejich interpretace. Popisem jednotlivých kroků a zdůvodňováním výběru jednotlivých procedur je odhalen celý postup výzkumného procesu. Nejsou opomenuty ani limity či citlivá místa výzkumu, jež jsou uvedeny v podkapitole limity výzkumu.

6.6 Předvýzkum

Po dokončení dotazníku byla kompletní dotazníková baterie odzkoušena. Data byla získána elektronickými dotazníky, vzhledem k dlouhodobě nepříznivé situaci pro sběr dat přímo v terénu. Žáci v tomto předvýzkumu hodnotili nejprve míru bezprostřednosti u svých třídních učitelů. Následně byli instruováni, aby si vybrali jeden předmět, který je jejich třídní učitel vyučuje, a vyhodnotili pocity a přesvědčení o svém učení se ve vybraném předmětu. Žáci měli možnost se k dotazníkům anonymně vyjádřit pomocí on-line diskuze.

Cílem předvýzkumu bylo zjistit spolehlivost dotazníků Interpersonální bezprostřednosti učitele a percipovaného učení.

Do předvýzkumné části jsme získali data z jedné základní školy, ve které vyplnilo dotazník **212 žáků**.

Nejprve byla ověřena reliabilita obou nástrojů. Dotazník IBU si udržel reliabilitu (tab. 13) na vyšších hodnotách než 0,8. Díky tomu jsem nástroj chápala jako spolehlivý, neboť jeho vnitřní konzistence je na uspokojivé úrovni. Dotazník percipovaného učení, který zkonstruovali Sedláček & Šedřová (2015) pro příležitost výzkumů ve výukové komunikaci, má taktéž vyšší hodnoty (tab. 14), než je minimálně tolerovaná hodnota. Na tomto základě vyhodnocujeme, že dotazníky je možné bezpečně použít pro výzkumné šetření.

Tabulka 13 Cronbachovy koeficienty alfa k ověření reliability IBU
(předvýzkum)

Dotazník s faktory	Cronbachova alpha	Počet položek
Faktor 1 Bezprostřednost orientovaná na žáky (BOŽ)	0,85	8
Faktor 2 Výuková interpersonální bezprostřednost (VÝB)	0,82	8
Faktor 3 Pozitivita učitele (PU)	0,85	6
Faktor 4 Sdílení neformálního rámce (SNER)	0,82	6
Faktor 5 Percipované nevhodné chování (PENCH)	0,83	8
Dotazník s 36 položkami Interpersonální bezprostřednost učitele (IBU)	0,94	36

Tabulka 14 Cronbachovy koeficienty alfa k ověření reliability dotazníku
percipovaného učení (předvýzkum)

	Cronbachov a alpha	Počet položek
Faktor 1 Kognitivní učení	0,82	7
Faktor 2 Afektivní učení	0,84	7
Dotazník percipovaného učení	0,91	14

7. ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Následující části této kapitoly představí jednotlivé analýzy a jejich výsledky. Před analýzou dat byly ověřeny předpoklady pro použití parametrických statistických testů. K tomuto ověření byl následován postup dle Rabušice, Soukupa a Mareše (2019), a sice sledovány byly histogramy a testy normality, které v případě signifikance potvrzují, že data nemají normální rozdělení. Tento stav platí i pro data z tohoto výzkumu. Pro ukázkou jsou přiloženy výsledky testů normality dat (tab. 15 a 16) pozorující rozložení dat proměnných interpersonální bezprostřednosti učitele a percipovaného učení. Testy vyšly v obou případech jako signifikantní, proto byly pro přesnější měření využity neparametrické statistické testy.

Tabulka 15 Test normality dat pro proměnnou interpersonální bezprostřednost učitele

Test normality dat						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Interpersonální bezprostřednost učitele	,048	868	,000	,976	868	,000

Tabulka 16 Test normality dat pro proměnnou percipované učení

Test normality dat						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Percipované učení	,087	868	,000	,984	868	,000

7.1 Analýza rozdílů v míře interpersonální bezprostřednosti učitele v závislosti na vlastnostech žáků

Jedním ze záměrů empirické části bylo získat odpověď na otázku, jež chce objasnit, jaké rozdíly existují v míře interpersonální bezprostřednosti učitelů v kontextu vlastností žáků. Připomeňme si, že pracujeme s daty od 868 žáků.

Pro možnost srovnání výsledků jsou data sledována také z hlediska popisné statistiky, přičemž v tomto případě je význačná průměrná míra interpersonální bezprostřednosti učitele na úrovni celého výzkumného souboru. Tabulka č. 17 zachycuje průměrné skóre, které na základě vyhodnocení žáků učitelé získali. Jak můžeme vidět, učitelé na druhém stupni základních škol dosáhli v průměru 144,03 bodů ($SD=20$) v celkové úrovni interpersonální bezprostřednosti. Tento výsledek nemáme možnost porovnat s normovanou hodnotou nebo s výsledky jiných výzkumů, proto naměřenou míru alespoň konfrontujeme s maximálním počtem bodů (tj. 180), kterého učitelé mohli dosáhnout. V měřítku středové hodnoty maximálního počtu bodů (tj. 90), lze říci, že učitelé mají spíše vyšší míru interpersonální bezprostřednosti⁹.

Co se týká jednotlivých faktorů, tak vůbec nejvyšší míru můžeme sledovat v šestipoložkovém faktoru pozitivita učitele. Zde získali učitelé téměř 25 bodů z 30 možných. Zároveň je možné v tomto případě sledovat nejnižší směrodatnou odchylku ($SD=3,87$) v porovnání s ostatními faktory. Velmi podobná míra, nicméně o něco nižší, byla naměřena jednak ve dvou osmipoložkových faktorech, a sice téměř 33 bodů ze 40 možných dosáhli učitelé ve prospěch faktorů bezprostřednost orientovaná na žáka a výuková bezprostřednost, a jednak v dalším šestipoložkovém faktoru, v kterém průměrná míra odpovídá 31,40 bodům. Nejméně bodů získali učitelé v rámci absence nevhodného chování (31,40 bodů), kde se také objevují větší rozdíly v hodnocení žáků, což deklaruje hodnota směrodatné odchylky ($SD=6$).

Tabulka 17 Průměrná míra interpersonální bezprostřednosti učitele

	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Min.	Max.
Bezprostřednost orientovaná na žáka	868	32,71	5,573	10	68
Výuková interpersonální bezprostřednost		32,50	5,359	13	40

⁹ Uvedená průměrná hodnota 144 bodů mimo jiné říká, že žáci na položky v dotazníku často odpovídali stupněm „Spíše souhlasím“.

Pozitivita učitele	24,87	3,870	8	30
Sdílení neformálního rámce	22,73	4,518	8	30
Absence nevhodného chování	31,40	6,098	11	40
Interpersonální bezprostřednost učitele	144,03	20,003	65	178

Uvedená průměrná míra slouží pro interpretaci výsledků jako záchytný bod, prostřednictvím kterého je možné míry bezprostřednosti v závislosti na pohlaví, ročníku či úspěšnosti žáků srovnávat.

7.1.1 Rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele v závislosti na pohlaví žáků

Nyní se přesouváme k analyzování interpersonální bezprostřednosti v závislosti na pohlaví žáků, kteří učitele posuzovali. Chceme tedy zjistit, zda dívky vnímají bezprostřednost učitele jinak oproti chlapcům. Pro tento účel jsme nejprve zhodnotili míru interpersonální bezprostřednosti z perspektivy chlapců a dívek a následně jsme přešli k statistickému testování těchto hypotéz:

H1: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře vnímané interpersonální bezprostřednosti v závislosti na pohlaví žáků.

- H1a)₀ Míra celkové interpersonální bezprostřednosti učitele se v závislosti na pohlaví žáků neliší.
- H1a)_A Míra celkové interpersonální bezprostřednosti učitele se v závislosti na pohlaví žáků liší.

- H1b)₀ Míra bezprostřednosti orientované na žáka se v závislosti na pohlaví žáků neliší.
- H1b)_A Míra bezprostřednosti orientované na žáka se v závislosti na pohlaví žáků liší.

- H1c)₀ Míra výukové interpersonální bezprostřednosti se v závislosti na pohlaví žáků neliší.
- H1c)_A Míra výukové interpersonální bezprostřednosti se v závislosti na pohlaví žáků liší.

- H1d)₀ Míra pozitivivity učitele se v závislosti na pohlaví žáků neliší.
- H1d)_A Míra pozitivivity učitele se v závislosti na pohlaví žáků liší.

- H1e)₀ Míra sdílení neformálního rámce se v závislosti na pohlaví žáků neliší.
- H1e)_A Míra sdílení neformálního rámce se v závislosti na pohlaví žáků liší.

- $H1f)_0$ Míra absence nevhodného chování učitele se v závislosti na pohlaví žáků neliší.
- $H1f)_A$ Míra absence nevhodného chování učitele se v závislosti na pohlaví žáků liší.

Nejprve se tedy zastavíme u toho, jak vnímali interpersonální bezprostřednost učitele chlapci a jak dívky. Z hodnot v tabulce 18 je patrné, že zatímco ve čtyřech faktorech včetně celkové úrovně interpersonální bezprostřednosti se míra z perspektivy chlapců ($M=146,39$) a dívek ($M=144,70$) více méně shoduje s naměřenou průměrnou hodnotou v rámci celkového výběrového souboru (tedy oproti $M=144,40$), ve faktoru absence nevhodného chování učitele, se zdá být míra bezprostřednosti učitelů nižší z pohledu chlapců ($M=30,69$), a naopak vyšší z pohledu dívek ($M=32,15$).

Tabulka 18 Míra bezprostřednosti učitele v závislosti na pohlaví žáků

Proměnná	Pohlaví žáka*	Průměr (M)	Směrod. odchylka (SD)
Interpersonální bezprostřednost učitele	Chlapec	143,39	19,63
	Dívka	144,70	20,39
Bezprostřednost orientovaná na žáka	Chlapec	32,72	5,60
	Dívka	32,83	5,54
Výuková interpersonální bezprostřednost	Chlapec	32,24	5,51
	Dívka	32,17	5,19
Pozitivita učitele	Chlapec	24,93	3,77
	Dívka	24,82	3,96
Sdílení neformálního rámce	Chlapec	22,72	4,60
	Dívka	22,73	4,43
Absence nevhodného chování	Chlapec	30,69	6,21
	Dívka	32,15	5,89

* Chlapec (N=445), Dívka (N=423)

K tomu abychom mohli konstatovat, že naznačené rozdíly nejsou pouze náhodné, bylo využito statistické testování všech předložených hypotéz. Tabulka č. 19 zachycuje výsledky analýzy Mann-Whitneyova testu. V první řadě můžeme potvrdit již výše naznačené, tedy v celkové míře bezprostřednosti učitele a ve většině faktorů se neobjevují významné rozdíly ($p>0,05$). Výjimku tvoří poslední posuzovaný faktor absence nevhodného chování, kde hodnota signifikance ($p=0,001$) značí, že dívky zhodnocují míru nevhodného chování jinak než chlapci.

Konkrétně to jsou chlapci, kteří nevhodné chování učitelů zhodnocují kritičtěji. V souladu s výsledky testu oprávněně přijímáme pouze alternativní hypotézu H1f. U všech ostatních případů platí nulová hypotéza.

Tabulka 19 Výsledky statistického testu - míry bezprostřednosti učitele v závislosti na pohlaví žáků

Výsledek Mann-Whitneyova testu (Proměnná: Pohlaví žáků)				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Interpersonální bezpr. učitele	89161	188396	-1,343	0,179
Bezprostřednost orien. na žáka	91316	190551	-0,76	0,447
Výuková inter. bezprostřednost	92327	182003	-0,486	0,627
Pozitivita učitele	93377	183053	-0,201	0,84
Sdílení nefor.rámce	92744	182420	-0,373	0,709
Absence nevhodného chování	81385	180620	-3,454	0,001

7.1.2 Rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele v závislosti na ročníku žáků

Do sběru dat se zapojily vždy všechny čtyři ročníky druhého stupně základních škol. Celkově se zapojilo 40 tříd 6. - 9. ročníku. Do diskuze vstupovala otázka, zda 6. třídy zcela vynechat či ne, nicméně vzhledem k malé pozornosti, která se věnuje i této startovací třídě na druhém stupni, jsem přijala ze své provést analýzu i s těmito žáky. V šestých třídách se do sběru dat zapojilo 239 žáků a podobný počet – 240 žáků – náleží 7. ročníku. Dohromady 204 žáků vyplnilo dotazník v 8. třídách, přičemž vůbec nejmenší počet dotazníků jsme získali od žáků 9. tříd. V úhrnu se jedná o 185 dotazníků získaných v této třídě.

Ačkoli tradičně bývá nejprve představeno dosažené skóre ve sledovaných proměnných, na tomto místě začneme ověřováním hypotézy a dosažené skóre zhodnotíme na úrovni meziskupinového Post-hoc testu. Zároveň také kvůli rozsahu práce jsou detaily týkající se popisné statistiky umístěny v příloze VII.

Záměrem nadcházející analýzy je testovat druhou hypotézu, která předpokládá, že míra vnímané bezprostřednosti učitele se odlišuje vzhledem k ročníku, který žáci navštěvují. Abychom mohli hypotézu skutečně testovat, budeme pracovat, podobně jako v prvním případě, s nulovými a alternativními hypotézami v této formulaci:

H2: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře vnímané interpersonální bezprostřednosti v závislosti na ročníku žáků.

- H2a)₀ Míra celkové interpersonální bezprostřednosti učitele se v závislosti na ročníku žáků neliší.
- H2a)_A Míra celkové interpersonální bezprostřednosti učitele se v závislosti na ročníku žáků liší.

- H2b)₀ Míra bezprostřednosti orientované na žáka se v závislosti na ročníku žáků neliší.
- H2b)_A Míra bezprostřednosti orientované na žáka se v závislosti na ročníku žáků liší.

- H2c)₀ Míra výukové interpersonální bezprostřednosti se v závislosti na ročníku žáků neliší.
- H2c)_A Míra výukové interpersonální bezprostřednosti se v závislosti na ročníku žáků liší.

- H2d)₀ Míra pozitivivity učitele se v závislosti na ročníku žáků neliší.
- H2d)_A Míra pozitivivity učitele se v závislosti na ročníku žáků liší.

- H2e)₀ Míra sdílení neformálního rámce se v závislosti na ročníku žáků neliší.
- H2e)_A Míra sdílení neformálního rámce se v závislosti na ročníku žáků liší.

- H2f)₀ Míra absence nevhodného chování učitele se v závislosti na ročníku žáků neliší.
- H2f)_A Míra absence nevhodného chování učitele se v závislosti na ročníku žáků liší.

Pro zjištění rozdílů v míře bezprostřednosti učitelů vnímané žáky na základě jejich ročníku jsme použili metodu analýzy neparametrické ANOVY (vícekategoriální proměnná vs. metrická proměnná). Výsledky analýzy ukazují (tab. 20), že v míře bezprostřednosti učitelů v závislosti na ročnících žáků existují významné rozdíly v celkové vnímané míře včetně čtyřech faktorů ($p < 0,01$; $p < 0,001$). Uvedené neplatí jen pro jeden z faktorů, a to pro sdílení neformálního rámce ($p > 0,05$). Vzhledem k uvedenému jsou přijímány alternativní hypotézy H2a, H2b, H2c a H2d, H2f. Protože riziko, že bychom přijali alternativní hypotézu H2e a ona by ve skutečnosti neplatila, je vyšší než 5 %, konstatujeme, že míra bezprostřednosti učitelů v kontextu sdílení neformálního rámce, je přibližně stejná ve všech ročnících druhého stupně základní školy.

Tabulka 20 Výsledky statistického testu - míry bezprostřednosti učitele v závislosti na ročníku žáků

Výsledek Kruskalova-Walisova testu (Proměnná: Ročník)			
	Kruskal-Wallis H	df	p
Interpersonální bezpr. učitele	30,337	3	0,000
Bezprostřednost orien. na žáka	42,027	3	0,000
Výuková inter. bezprostřednost	21,167	3	0,000
Pozitivita učitele	38,356	3	0,000
Sdílení neformálního rámce	6,72	3	0,081
Absence nevhodného chování	14,108	3	0,003

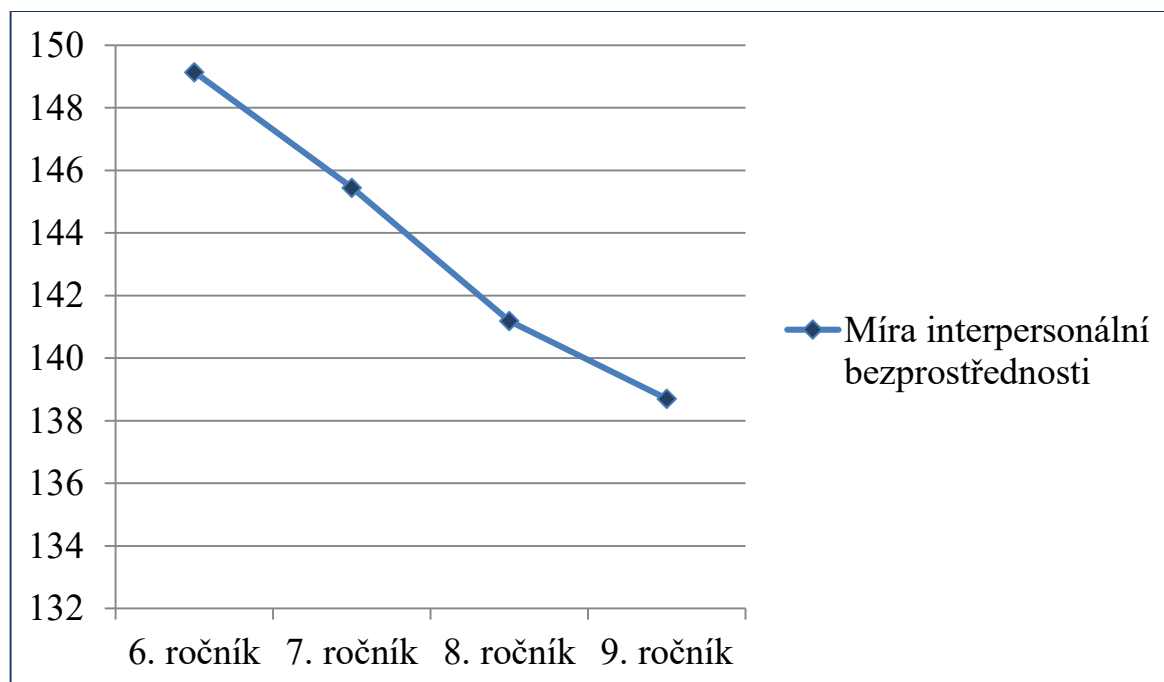
Kruskalův-Wallisův test, jakožto verze neparametrické ANOVY, ukazuje pouze na existenci rozdílů v míře vnímané interpersonální bezprostřednosti mezi ročníky. Pro upřesnění, v kterých ročnících žáci vyhodnocují míru odlišně, byl proveden ještě Fisherův LSD Post-hoc test. Umístěná tabulka níže (č. 21) poskytuje údaje o signifikanci rozdílů na úrovni jednotlivých ročníků v rámci celkové míry interpersonální bezprostřednosti učitele. Jak můžeme vidět, nejvyšší míru bezprostřednosti mají učitelé z pohledu žáků 6. tříd. Konkrétně učitelé těchto žáků získali 149 bodů, což je hodnota o 5 jednotek vyšší než naměřená průměrná míra na úrovni celého souboru. Z pohledu statistické významnosti mají přibližně shodnou míru bezprostřednosti i učitelé, které hodnotili žáci 7. tříd. Naproti tomu žáci 9. ročníků vyhodnotili své třídní učitele jako nejméně bezprostřední ($M=138,7$). Nižší míru bezprostřednosti pozorujeme i u učitelů žáků 8. tříd ($M=141,19$), přičemž v obou případech je žáky vnímaná míra bezprostřednosti značně pod průměrem. Podrobnější rozpis průměrných měř i v kontextu faktorů bezprostřednosti je uložen v příloze VII.

Údaje o signifikanci z Fisherova LSD testu poukazují na to, že žáci vyšších ročníků jsou k chování učitele kritičtější, neboť vnímaná míra je významně nižší než u žáků z nižších ročníků. Klesající tendenci názorně ukazuje graf na obrázku č. 10.

Tabulka 21 Výsledky meziskupinového testu - Analýza rozdílů míry bezprostřednosti učitele v závislosti na ročníku žáků

ROČNÍK	LSD test; proměnná: Bezprostřednost celkem Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$			
	6. roč. M=149,14	7. roč. M=145,45	8. roč. M=141,19	9. roč. M=138,70
6. roč. N=239		0,40	0,000	0,000
7. roč. N=240	0,040		0,023	0,000

ROČNÍK		LSD test; proměnná: Bezprostřednost celkem Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$			
		6. roč. M=149,14	7. roč. M=145,45	8. roč. M=141,19	9. roč. M=138,70
8. roč.	N=204	0,000	0,023		0,211
9. roč.	N=185	0,000	0,000	0,211	



Obrázek 10 Graf: Míra interpersonální bezprostřednosti učitele v jednotlivých ročnících

7.1.3 Rozdíly v míře bezprostřednosti v závislosti na školní úspěšnosti žáků

Poslední sledovanou proměnnou na straně žáků je jejich celková školní úspěšnost. Úspěšnost žáků jsme rozdělili do pěti úrovní od výborná úspěšnost po slabší. Rozdělení bylo učiněno na základně odpovědí na položku zjišťující, jak se žáci učí a jak bývají nejčastěji hodnoceni. Výborná školní úspěšnost náleží odpovědi *Učím se výborně, nejčastěji mívám jedničky*, velmi dobrá úspěšnost zaštiťuje odpověď *Učím se moc dobře, mívám jedničky a dvojky*, dobrá úspěšnost přináleží odpovědi *Učím se dobře, nejčastěji mívám dvojky*, průměrná úspěšnost představuje odpověď *Učím se průměrně, nejčastěji mívám trojky* a slabší úspěšnost se odráží v odpovědi *V učení jsem slabší, mívám i horší známky*.

Podobně jako u předchozího případu je přednost dána vyhodnocení hypotézy a poté zhodnocení míry bezprostřednosti učitelů v kontextu výsledků meziskupinového testu.¹⁰

Dříve než byla data podrobena analýze, byly zformulovány dílčí nulové a alternativní hypotézy přináležící věcné hypotéze takto:

H3: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře vnímané interpersonální bezprostřednosti v závislosti na úspěšnosti žáků.

- H3a)₀ Míra celkové interpersonální bezprostřednosti učitele se v závislosti na úspěšnosti žáků neliší.
- H3a)_A Míra celkové interpersonální bezprostřednosti učitele se v závislosti na úspěšnosti žáků liší.

- H3b)₀ Míra bezprostřednosti orientované na žáka se v závislosti na úspěšnosti žáků neliší.
- H3b)_A Míra bezprostřednosti orientované na žáka se v závislosti na úspěšnosti žáků liší.

- H3c)₀ Míra výukové interpersonální bezprostřednosti se v závislosti na úspěšnosti žáků neliší.
- H3c)_A Míra výukové interpersonální bezprostřednosti se v závislosti na úspěšnosti žáků liší.

- H3d)₀ Míra pozitivivity učitele se v závislosti na úspěšnosti žáků neliší.
- H3d)_A Míra pozitivivity učitele se v závislosti na úspěšnosti žáků liší.

- H3e)₀ Míra sdílení neformálního rámce se v závislosti na úspěšnosti žáků neliší.
- H3e)_A Míra sdílení neformálního rámce se v závislosti na úspěšnosti žáků liší.

- H3f)₀ Míra absence nevhodného chování učitele se v závislosti na úspěšnosti žáků neliší.
- H3f)_A Míra absence nevhodného chování učitele se v závislosti na úspěšnosti žáků liší.

Pro ověření platnosti hypotéz byla opět využita metoda neparametrického testu ANOVA. Výsledky testu ukazuje tabulka č. 22. Z uvedených číselných údajů o signifikanci je patrné, že v míře bezprostřednosti v závislosti na školní úspěšnosti žáků se objevují významné rozdíly ($p < 0,01$; $p < 0,001$). Uvedená významnost neplatí pro faktor sdílení neformálního rámce, v němž se neprokázalo, že by se míra bezprostřednosti zásadně lišila. Hodnota signifikance v tomto případě byla vyšší než tolerovaná hladina významnosti 0,05, proto nelze přijmout alternativní

¹⁰ Tabulka s podrobnými údaji k popisné statistice je umístěna v příloze VII.

hypotézu H3e. Ostatní alternativní hypotézy, tedy H3a, H3b, H3c, H3d, H3f, přijímáme jako platné.

Tabulka 22 Výsledky statistického testu – míra bezprostřednosti učitele v závislosti na školní úspěšnosti žáků

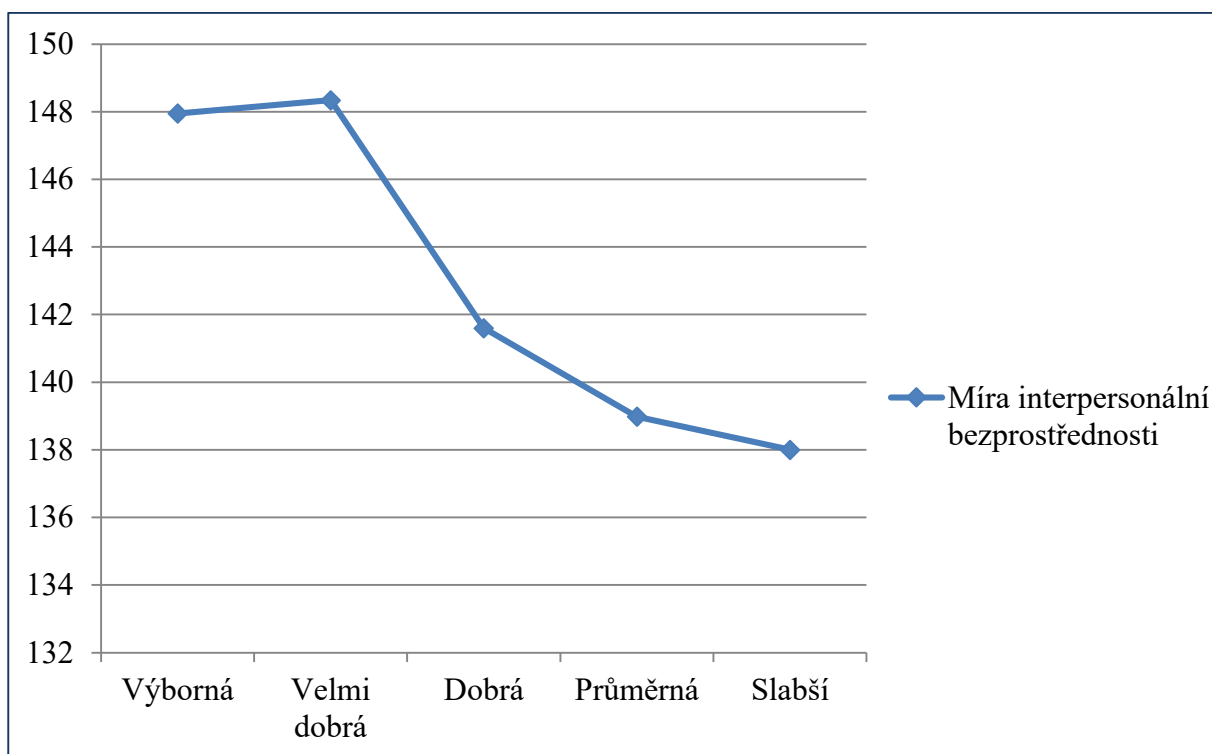
Výsledek Kruskalova-Walisova testu (Proměnná školní úspěšnost žáků)			
	Kruskal-Wallis H	df	p
Interpersonální bezpr. učitele	35,992	4	0,000
Bezprostřednost orien. na žáka	46,538	4	0,000
Výuková inter. bezprostřednost	13,999	4	0,007
Pozitivita učitele	21,972	4	0,000
Sdílení neformálního rámce	5,515	4	0,238
Absence nevhodného chování	70,383	4	0,000

Kromě testu neparametrické ANOVY bylo nutné provést také Post-hoc test na celkovou míru interpersonální bezprostřednosti učitele, jehož výsledky zachycuje tabulka 23. Jak je z hodnot signifikance zřejmé, největší rozdíly ve vnímání bezprostřednosti učitele jsou mezi žáky s lepší úspěšností a žáky, v jejichž prospěchu se objevují trojky či horší známky. Zatímco nejvyšší míru bezprostřednosti zaznamenáváme z pohledu žáků s velmi dobrou úspěšností (M=148,34) a výborným prospěchem (M=147,95), v očích žáků s horšími známkami míra bezprostřednosti postupně jako by klesá. Žáci s dobrou úspěšností, průměrnou a slabší jsou pozadu oproti průměrné míře na úrovni celého souboru o 4 až 6 bodů. Ve srovnání s žáky s lepším prospěchem činí rozdíl až 10 bodů. Lze tedy říci, že čím lepší je školní úspěšnost žáka, tím je vnímaná míra interpersonální bezprostřednosti vyšší, naopak čím je úspěšnost slabší, tím je vnímaná míra nižší. Klesající tendenci zobrazuje graf na obrázku č. 11.

Tabulka 23 Výsledek Post-hoc testu v analýze rozdílů míry bezprostřednosti učitele v závislosti na úspěšnosti žáků

	LSD test; proměnná: Interpersonální bezprostřednost učitele				
Prospěch	Označ. rozdíly jsou významné na hlad. p < ,05000				
	Výborná	Velmi dobrá	Dobrá	Průměrná	Slabší
	M=147,95	M=148,34	M=141,60	M=138,98	M=138
Výborná (N=175)		0,843	0,000	0,000	0,000
Velmi dobrá (N=234)	0,843		0,000	0,000	0,000

Dobrá (N=264)	0,000	0,000		0,375	0,255
Průměrná (N=119)	0,000	0,000	0,375		0,733
Slabší (N=76)	0,000	0,000	0,255	0,733	



Obrázek 11 Graf: Míra interpersonální bezprostřednosti učitele v rámci školní úspěšnosti žáků

7.2 Analýza rozdílů v míře interpersonální bezprostřednosti učitele v závislosti na vlastnostech učitelů

Na tomto místě jsou získaná data podrobena analýze, jejímž úkolem je prozkoumat rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele v závislosti na pohlaví učitelů, typu dosaženého pedagogického vzdělání a délce praxe.

7.2.1 Rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitelů v závislosti na pohlaví hodnocených učitelů

V kontextu výzkumného šetření bylo záměrem sledovat rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti nejen z hlediska pohlaví žáků, ale i učitelů. K tomuto účelu byla zformulována hypotéza H4 představená níže, jež

předpokládá, že žáci hodnotí interpersonální bezprostřednost jinak u ženy – učitelky a jinak u muže – učitele. K ní bylo vyjádřeno šest subhypotéz nulové a alternativní formy takto:

H4: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře vnímané interpersonální bezprostřednosti v závislosti na pohlaví učitelů.

- H4a)₀ Míra celkové interpersonální bezprostřednosti učitele se v závislosti na pohlaví učitelů neliší.
- H4a)_A Míra celkové interpersonální bezprostřednosti učitele se v závislosti na pohlaví učitelů liší.

- H4b)₀ Míra bezprostřednosti orientované na žáka se v závislosti na pohlaví učitelů neliší.
- H4b)_A Míra bezprostřednosti orientované na žáka se v závislosti na pohlaví učitelů liší.

- H4c)₀ Míra výukové interpersonální bezprostřednosti se v závislosti na pohlaví učitelů neliší.
- H4c)_A Míra výukové interpersonální bezprostřednosti se v závislosti na pohlaví učitelů liší.

- H4d)₀ Míra positivity učitele se v závislosti na pohlaví učitelů neliší.
- H4d)_A Míra positivity učitele se v závislosti na pohlaví učitelů liší.

- H4e)₀ Míra sdílení neformálního rámce se v závislosti na pohlaví učitelů neliší.
- H4e)_A Míra sdílení neformálního rámce se v závislosti na pohlaví učitelů liší.

- H4f)₀ Míra absence nevhodného chování učitele se v závislosti na pohlaví učitelů neliší.
- H4f)_A Míra absence nevhodného chování učitele se v závislosti na pohlaví učitelů liší.

Naměřená míra bezprostřednosti učitelů a učitelek je vyjádřena v tabulce 24. Ve srovnání s průměrem je celková míra interpersonální bezprostřednosti žen vyšší jen o jednu jednotku ($M=145,51$ oproti $M=144,03$ v celkovém souboru). Naproti tomu muži jsou 4 body za průměrem celého výzkumného souboru ($M=140,66$ oproti $144,03$ v celkovém souboru). Celkově dosahují ženy vyššího skóre i v ostatních faktorech oproti mužům, jejichž skóre bývá téměř rovno průměru nebo pod průměrem. Jestli jsou uvedené rozdíly v míře bezprostřednosti učitele statisticky významné, potvrdí statistický test.

Tabulka 24 Průměrná míra interpersonální bezprostřednosti učitele na úrovni pohlaví

	Pohlaví učitele	Průměr	Směr. Odchylka
Interpersonální bezprostřednost učitele	Muž	140,66	20,6
	Žena	145,51	19,57
Bezprostřednost orientovaná na žáka	Muž	31,45	6,253
	Žena	33,36	5,144
Výuková interpersonální bezprostřednost	Muž	31,97	5,378
	Žena	32,3	5,352
Pozitivita učitele	Muž	24,34	4,229
	Žena	25,11	3,68
Sdílení neformálního rámce	Muž	22,24	4,592
	Žena	22,94	4,472
Absence nevhodného chování	Muž	30,66	6,133
	Žena	31,73	6,059

V našem výzkumném souboru hodnotilo 603 žáků svou třídní učitelku a 265 žáků třídního učitele. Metodou Mann-Whitneyova testu jsme dospěli k závěru, že žáci skutečně mohou vnímat míru bezprostřednosti jinak u učitelů a učitelek. Výsledky v tabulce č. 25 potvrzují, že významné rozdíly lze sledovat v celkové míře, v míře ve faktoru bezprostřednost orientovaná na žáka, pozitivita učitele a absence nevhodného chování. Vzhledem k tomu přijímáme alternativní hypotézy H4a, H4b, H4d a H4f.

Uvedené nelze jinak, než spojit s tradičně avizovanými rozdíly mezi muži a ženami, jež na výzkumné pole přináší zejména zahraniční výzkumy. Dotazník autorů Richmond & McCroskey (2000) s těmito odlišnostmi počítal a v souvislosti s tím, byla vyšší míra bezprostřednosti učitelek a nižší míra učitelů posuzována nikoli jako odchylka, ale jako norma. Na tomto základě můžeme říci, že vyšší míra positivity, intenzivnější tendence zajímat se o žáka a vyhýbat se nevhodnému chování je ženám více méně přirozené kupříkladu z hlediska potenciálu plnit mateřskou roli.

Z pozice našich výsledků nelze vysledovat výrazné rozdíly mezi učiteli a učitelkami jednak ve snaze přesahovat vyučovací hodiny do neformálních debat a jednak v jejich zájmu vyhovět žákům. Alternativní hypotézy H4c a H4e tedy neplatí.

Tabulka 25 Výsledky statistického testu - míra bezprostřednosti učitele
v závislosti na pohlaví učitele žáků

Výsledek Mann-Whitneyova testu (Proměnná: Pohlaví učitele)				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Interpersonální bezpr. učitele	68234	103479	-3,429	0,001
Bezprostřednost orien. na žáka	63553	98798	-4,814	0,000
Výuková inter. bezprostřednost	77034	112279	-0,843	0,399
Pozitivita učitele	72119	107364	-2,296	0,022
Sdílení neformálního rámce	73303	108548	-1,943	0,052
Absence nevhodného chování	71090	106335	-2,593	0,01

7.2.2 Rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitelů v závislosti na typu dosaženého pedagogického vzdělání učitelů

Dalším centrem zájmu bylo analyzovat odlišnosti v bezprostředním chování, jež by mohly souviset s typem dosaženého pedagogického vzdělání. Všichni učitelé, kteří v této analýze figurují, dosáhli vysokoškolského magisterského vzdělání. Někteří prošli pětiletým magisterským programem zaměřeným na pedagogiku, jiní však získali toto vzdělání ve specifických oborech a pedagogické studium si doplnili například tzv. pedagogickým minimem.

Ve výzkumném souboru tohoto šetření hodnotilo 637 žáků učitele s ryze pedagogickým vzděláním a 231 žáků učitele s doplněným základním pedagogickým vzděláním získaným například skrze možnosti celoživotního vzdělávání.

Pro tuto analýzu je stěžejní hypotéza H5, respektive její dílčí hypotézy H5a-H5f, které jsou formulovány v nulové a alternativní podobě takto:

H5: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře vnímané interpersonální bezprostřednosti v závislosti na typu vzdělání učitelů.

- H5a)₀ Míra celkové interpersonální bezprostřednosti učitele se v závislosti na typu vzdělání učitelů neliší.
- H5a)_A Míra celkové interpersonální bezprostřednosti učitele se v závislosti na typu vzdělání učitelů liší.
- H5b)₀ Míra bezprostřednosti orientované na žáka se v závislosti na typu vzdělání učitelů neliší.
- H5b)_A Míra bezprostřednosti orientované na žáka se v závislosti na typu vzdělání učitelů liší.

- H5c)₀ Míra výukové interpersonální bezprostřednosti se v závislosti na typu vzdělání učitelů neliší.
- H5c)_A Míra výukové interpersonální bezprostřednosti se v závislosti na typu vzdělání učitelů liší.

- H5d)₀ Míra pozitivivity učitele se v závislosti na typu vzdělání učitelů neliší.
- H5d)_A Míra pozitivivity učitele se v závislosti na typu vzdělání učitelů liší.

- H5e)₀ Míra sdílení neformálního rámce se v závislosti na typu vzdělání učitelů neliší.
- H5e)_A Míra sdílení neformálního rámce se v závislosti na typu vzdělání učitelů liší.

- H5f)₀ Míra absence nevhodného chování učitele se v závislosti na typu vzdělání učitelů neliší.
- H5f)_A Míra absence nevhodného chování učitele se v závislosti na typu vzdělání učitelů liší.

Prostřednictvím tabulky č. 26 máme možnost blíže nahlédnout na bezprostřední chování učitelů s pedagogickým vzděláním a učitelů s doplněným pedagogickým vzděláním. Předkládané hodnoty naznačují, že učitelé s pedagogickým vzděláním mají vyšší nebo srovnatelnou míru se shledaným průměrem. Například v celkové míře interpersonální bezprostřednosti je skóre těchto učitelů o 2 jednotky vyšší ($M=146,61$ oproti $M=144,03$). Učitelé s doplněným vzděláním jsou na tom podstatně jinak, a sice jejich skóre je dokonce o 10 jednotek nižší, respektive podprůměrné vzhledem k průměru výběrového souboru ($M=136,9$ oproti $M=144,61$).

Tabulka 26 Průměrná míra interpersonální bezprostřednosti učitele v závislosti na typu vzdělání

	Typ vzdělání	Průměr	Směr. odchylka
Interpersonální bezprostřednost učitele	Pedagogické	146,61	18,845
	Doplněné	136,9	21,373
Bezprostřednost orientovaná na žáka	Pedagogické	33,57	5,053
	Doplněné	30,56	6,306
Výuková interpersonální bezprostřednost	Pedagogické	32,76	5,094
	Doplněné	30,65	5,764
Pozitivita učitele	Pedagogické	25,29	3,628
	Doplněné	23,74	4,275
Sdílení neformálního rámce	Pedagogické	23,09	4,361
	Doplněné	21,74	4,795
Absence nevhodného chování	Pedagogické	31,84	5,974
	Doplněné	30,21	6,287

Abychom ověřili platnost nulové hypotézy, byl využit Mann-Whitneyův test. I v tomto případě se ukazují zásadní rozdíly v bezprostředním chování učitelů, a to na úrovni všech sledovaných proměnných ($p < 0,001$; $p = 0,001$). V tomto případě jsou to učitelé s pedagogickým vzděláním, kteří se žákům jeví jako přívětivější. Oprávněně tedy můžeme přijmout alternativní hypotézy H5a-H5f. Potvrzením jsou výsledky v tabulce č. 27.

Tabulka 27 Výsledky statistického testu – míra bezprostřednosti v závislosti na typu vzdělání

Výsledek Mann-Whitneyova testu (Proměnná: Typ vzdělání)				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Interpersonální bezpr. učitele	53741	80537	-6,076	0,000
Bezprostřednost orien. na žáka	53562	80358	-6,143	0,000
Výuková inter. bezprostřednost	57628	84424	-4,893	0,000
Pozitivita učitele	58669	85465	-4,584	0,000
Sdílení neformálního rámce	62159	88955	-3,505	0,000
Absence nevhodného chování	62282	89078	-3,464	0,001

7.2.3 Rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitelů v závislosti na délce praxe učitelů

Poslední námi sledovanou proměnnou v souvislosti s mírou bezprostřednosti je délka praxe na učitelské pozici. V dotazníku určeném pro učitele žáků byli učitelé dotazováni na délku praxe s možností odpovědět na pěti úrovních, a to délka praxe od 0 do 3 let, od 3 do 5 let, od 5 do 10 let, od 10 do 15 let a více jak 15 let. Na těchto úrovních byla také sledována míra interpersonální bezprostřednosti v jejich chování.¹¹

Analýza se zaměřuje na souvislost dvou proměnných, která je v centru hypotézy H6. Testované hypotézy pak představují její dílčí podoby v této formulaci:

¹¹ Detaily údajů popisné statistiky jsou k nahlédnutí v příloze VII. Míra interpersonální bezprostřednosti se v kontextu s předmětnou analýzou nachází v tabulce meziskupinového testu.

H6: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v míře vnímané interpersonální bezprostřednosti v závislosti na délce praxe učitelů.

- H6a)₀ Míra celkové interpersonální bezprostřednosti učitele se v závislosti na délce praxe učitelů neliší.
- H6a)_A Míra celkové interpersonální bezprostřednosti učitele se v závislosti na délce praxe učitelů liší.

- H6b)₀ Míra bezprostřednosti orientovaná na žáka se v závislosti na délce praxe učitelů neliší.
- H7b)_A Míra bezprostřednosti orientovaná na žáka se v závislosti na délce praxe učitelů liší.

- H6c)₀ Míra výukové interpersonální bezprostřednosti se v závislosti na délce praxe učitelů neliší.
- H7c)_A Míra výukové interpersonální bezprostřednosti se v závislosti na délce praxe učitelů liší.

- H6d)₀ Míra pozitivivity učitele se v závislosti na délce praxe učitelů neliší.
- H6d)_A Míra pozitivivity učitele se v závislosti na délce praxe učitelů liší.

- H6e)₀ Míra sdílení neformálního rámce se v závislosti na délce praxe učitelů neliší.
- H6e)_A Míra sdílení neformálního rámce se v závislosti na délce praxe učitelů liší.

- H6f)₀ Míra absence nevhodného chování učitele se v závislosti na délce praxe učitelů neliší.
- H6f)_A Míra absence nevhodného chování učitele se v závislosti na délce praxe učitelů liší.

Uvedené hypotézy byly podrobeny testování za pomoci Kruskalova-Walisova testu. Výsledné ukazatele obsahuje tabulka č. 28. Číselné údaje označené červenou barvu naznačují přítomnost podstatných rozdílů mezi délkou praxe a pěti sledovanými proměnnými interpersonální bezprostřednosti ($p < 0,001$). Bez rozdílů se jeví pouze míra sdílení neformálního rámce ve školním prostředí ($p > 0,05$). Proto kromě hypotézy H6e, přijímáme všechny ostatní alternativní hypotézy.

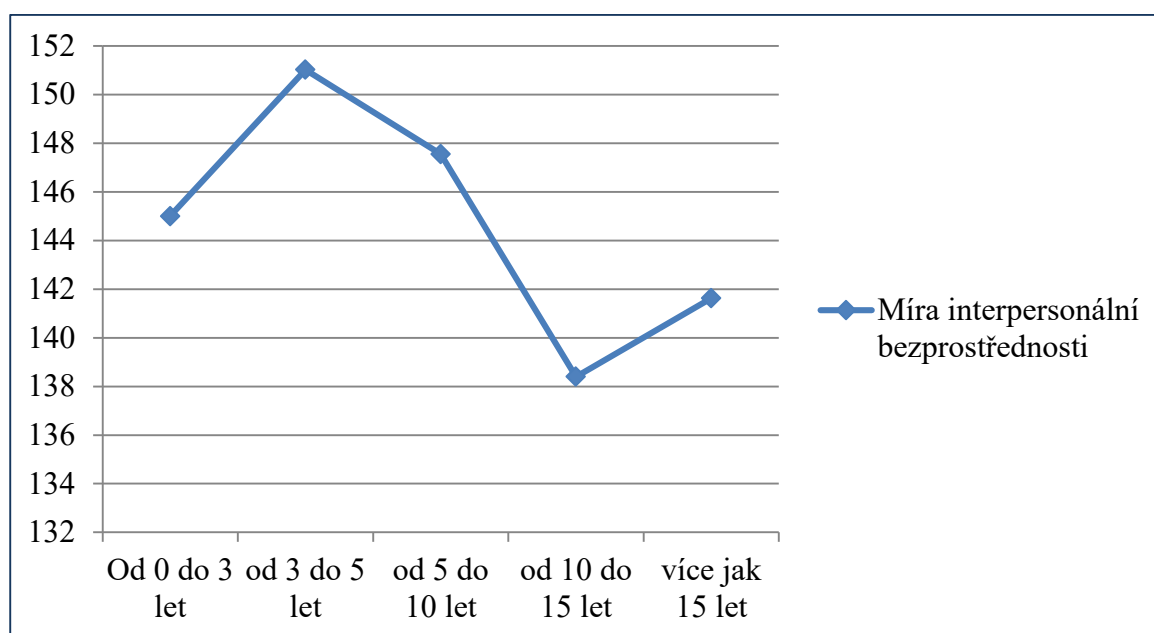
Tabulka 28 Výsledky statistického testu – míra bezprostřednosti v závislosti na délce praxe

Výsledek Kruskalova-Walisova testu (Proměnná: Délka praxe)			
	Kruskal-Wallis H	df	p
Interpersonální bezpr. učitele	40,257	4	0,000
Bezprostřednost orien. na žáka	47,225	4	0,000
Výuková inter. bezprostřednost	42,232	4	0,000
Pozitivita učitele	32,57	4	0,000
Sdílení neformálního rámce	8,089	4	0,088
Absence nevhodného chování	20,357	4	0,000

Výsledky uvedeného testu si můžeme dále přiblížit jednak průměrnými mírami z popisné statistiky a jednak meziskupinovým LSD testem proto, abychom odhalili, která délka praxe souvisí s vyšší či nižší mírou bezprostřednosti. Směrodatné údaje jsou zaznamenány v tabulce č. 29 a graficky zobrazeny v obrázku č. 12. Jak se zdá, přibližně stejnou míru bez podstatných rozdílů, můžeme pozorovat u učitelů v prvních 10 letech praxe, tedy od 0 do 3 (M=145), od 3 do 5 let (M= 151,02) a od 5 do 10 let (M =147,55). Signifikantní rozdíl existuje mezi učiteli s praxí od 3 do 10 let a s praxí delší než 10 let ($p < 0,001$; $p < 0,01$). S upřesněním je míra interpersonální bezprostřednosti u učitelů s praxí od 3 do 10 let podstatně vyšší než u učitelů s delší praxí (M=138,4 a M=141,62).

Tabulka 29 Výsledek Post-hoc testu v analýze rozdílů míry bezprostřednosti učitele v závislosti na délce praxe

LSD test; proměnná: Délka praxe					
Délka praxe	Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$				
	Od 0 do 3 let	od 3 do 5 let	od 5 do 10 let	od 10 do 15 let	více jak 15 let
	M=145	M=151,02	M=147,55	M=138,40	M=141,62
Od 0 do 3 let (N=109)		0,18	0,276	0,004	0,138
od 3 do 5 let (N=130)	0,18		0,116	0,000	0,000
od 5 do 10 let (N=196)	0,276	0,116		0,000	0,000
od 10 do 15 let (N=206)	0,004	0,000	0,000		0,088
více jak 15 let (N=227)	0,138	0,000	0,000	0,088	



Obrázek 12 Graf: Míra interpersonální bezprostřednosti učitele v rámci délky praxe učitelů

7.3 Analýza rozdílů v úrovni percipovaného učení v závislosti na vlastnostech žáků

Předmětná analýza ověřuje platnost hypotéz H7 – H10, které postulují asociace mezi mírami percipovaného učení ve vztahu k pohlaví, ročníku a věku žáků. Verifikací těchto hypotéz zároveň získáme odpověď na výzkumné otázky V7-V10, jež jsou specifikovány v záměru práce.

Dříve než se budeme věnovat jednotlivým analýzám, domníváme se, že je užitečné seznámit se nejprve s tím, jakou úroveň percipovaného učení disponují žáci na úrovni celého výzkumného souboru. Potřebné údaje k vyhodnocení dosažené úrovně percipovaného učení jsou uloženy v tabulce č. 30. Z číselných hodnot je zjevná celková průměrná úroveň percipovaného učení žáků, jež činí 47,57 bodů (SD=8,75). Dle uvedeného lze žáky vyhodnocenou úroveň učení považovat za mírně vyšší. V tomto případě můžeme naměřený počet bodů porovnat s průměrnou hodnotou indexu percipovaného učení 3,2, kterou ve své studii naměřil tým Sedláček & Šed'ová (2015). Převedeme-li index do podoby bodů, pak se hodnota 3,2 rovná 44,8 bodům. Srovnáním námi naměřené průměrné úrovně s hodnotou ze zmíněné studie zjistíme, že úroveň percipovaného učení žáků je napříč dvěma výzkumnými šetřeními přibližně stejná.

Protože je percipované učení konstrukt složený ze dvou dimenzí, je možné sledovat dosaženou úroveň v kognitivních a afektivních aspektech učení. Celkově

můžeme říct, že žáci vnímali vyšší úroveň svého učení v afektivní oblasti. O tom vypovídá porovnání toho, jaký posun žáci zhodnocují v kognitivní úrovni a jak vnímají svůj zájem o předmět a učivo. V případě kognitivních aspektů učení dosáhli žáci z našeho výzkumného souboru 22,66 bodů. Naproti tomu v afektivní rovině je naměřený průměrný počet bodů na hodnotě 24,91.

Tabulka 30 Průměrná úroveň percipovaného učení v kontextu celého výzkumného souboru

	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Min.	Max.
Kognitivní aspekty učení	868	22,66	5,377	8	35
Afektivní aspekty učení		24,91	4,576	7	35
Percipované učení		47,57	8,751	15	70

7.3.1 Rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na pohlaví žáků

Nyní je ověřena platnost hypotézy H7, která předpokládá, že úroveň percipovaného učení je jiná u dívek a chlapců. Testovat budeme celkem tři dílčí hypotézy, které jsou v nulové a v alternativní podobě vyřčeny v tomto znění:

- **H7:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na pohlaví žáků.
 - H7a)₀ Celková úroveň percipovaného učení se v závislosti na pohlaví žáků neliší.
 - H7a)_A Celková úroveň percipovaného učení se v závislosti na pohlaví žáků liší.
 - H7b)₀ Úroveň kognitivních aspektů učení se v závislosti na pohlaví žáků neliší.
 - H7b)_A Úroveň kognitivních aspektů učení se v závislosti na pohlaví žáků liší.
 - H7c)₀ Úroveň afektivních aspektů učení se v závislosti na pohlaví žáků neliší.
 - H7c)_A Úroveň afektivních aspektů učení se v závislosti na pohlaví žáků liší.

Tabulka č. 31 poskytuje přehled průměrně dosaženého počtu bodů, které nám poslouží jako ukazatelé úrovně percipovaného učení chlapců a dívek. Celková úroveň vnímaného učení chlapců odpovídá 46,74 bodům, tj. 66 % z maximálně

možné úrovne. Percipované učení u dívek dosahuje z procentuálního měřítka 69 % z maximální úrovně, což představuje 48,44 získaných bodů. V rámci jednotlivých dimenzí percipovaného učení nelze říct, že by mezi nimi existovaly výrazné diskrepance. U chlapců se průměrný počet bodů pohybuje na hodnotách 24,42 a 22,33, u dívek pak na hodnotách 23,01 a 25,43, přičemž v obou případech jsou pozitivněji hodnoceny afektivní aspekty učení.

Tabulka 31 Průměrná míra percipovaného učení v závislosti na pohlaví žáků

		N	Průměr	Směr. odchylka
Percipované učení	Chlapci	445	46,74	8,275
	Dívky	423	48,44	9,155
Kognitivní aspekty učení	Chlapci	445	22,33	5,118
	Dívky	423	23,01	5,620
Afektivní aspekty učení	Chlapci	445	24,42	4,377
	Dívky	423	25,43	4,725

Jak se zdá z výsledku statistického Mann-Whitneyova testu (tab. 32), dívky své percipované učení zhodnocují oproti chlapcům kladněji. Úroveň posuzovaného učení na pomezí kognitivních a afektivních aspektů je u dívek významně vyšší. K tomuto závěru vede výsledná hodnota signifikance, která je ve všech sledovaných předpokladech nižší než 0,01 nebo 0,05. Pro tento případ tedy platí všechny tři alternativní hypotézy H7a-H7c.

Tabulka 32 Výsledek analýzy úrovně percipovaného učení v závislosti na pohlaví žáků,

Výsledek Mann-Whitneyova testu (Proměnná: Pohlaví)				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Percipované učení	84074	183309	-2,722	0,006
Kognitivní aspekty učení	86316	185551	-2,117	0,034
Afektivní aspekty učení	81951	181186	-3,304	0,001

7.3.2 Rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na ročníku žáků

Úkolem analýzy tohoto bloku je ověřit, zda lze přijmout předpoklad formulovaný v hypotéze H8, který předkládá, že úroveň percipovaného učení se liší u žáků 6., 7., 8. a 9. ročníků. Testování byly podrobeny hypotézy H8a – H8c, jejichž slovní znění uvádíme níže.

- **H8:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na ročníku žáků.
 - H8a)₀ Celková úroveň percipovaného učení se v závislosti na ročníku žáků neliší.
 - H9a)_A Celková úroveň percipovaného učení se v závislosti na ročníku žáků liší.

 - H8b)₀ Úroveň kognitivních aspektů učení se v závislosti na ročníku žáků neliší.
 - H8b)_A Úroveň kognitivních aspektů učení se v závislosti na ročníku žáků liší.

 - H8c)₀ Úroveň afektivních aspektů učení se v závislosti na ročníku žáků neliší.
 - H8c)_A Úroveň afektivních aspektů učení se v závislosti na ročníku žáků liší.

Výsledky Kruskalova-Walisova testu naznačují, že v úrovni percipovaného učení se v závislosti na ročníku žáků objevují statisticky významné rozdíly ($p < 0,01$; $p < 0,001$). Na tomto základě je možné označit alternativní hypotézy H8a, H8b a H8c jako platné, neboť se úroveň percipovaného učení včetně úrovně kognitivních a afektivních aspektů učení mezi žáky 6. – 9. ročníků zásadně odlišuje.

Tabulka 33 Výsledek analýzy úrovně percipovaného učení v závislosti na ročníku žáků

Výsledek Kruskalova-Walisova testu (Proměnná ročník)			
	Kruskal-Wallis H	df	p
Percipované učení	36,031	3	0,000
Kognitivní aspekty učení	13,813	3	0,003
Afektivní aspekty učení	52,508	3	0,000

V tuto chvíli je důležité určit, mezi kterými skupinami se významné rozdíly skutečně nacházejí. K tomu jsme využili, podobně jako v ostatních případech,

LSD Post-hoc test a údaje z popisné statistiky vyobrazující dosaženou úroveň¹². Odrážet se můžeme z číselných hodnot, jež jsou předmětem tabulky č. 34. Nejvýznamnější rozdíly se objevují mezi žáky 6. tříd, jejichž úroveň percipovaného učení je vyšší (M=50,30) než u žáků 7. tříd (M=47,55), 8. tříd (M=47,55) i 9. tříd (M=45,48). Vedle toho se podstatný rozdíl nachází mezi úrovní učení žáků 7. a 9. tříd, přičemž žáci 7. tříd mají průměrně o 2 body více než žáci ze závěrečného ročníku. Ostatní rozdíly se nejeví jako zásadní, vzhledem k tomu, že hodnota signifikance je $p > 0,05$.

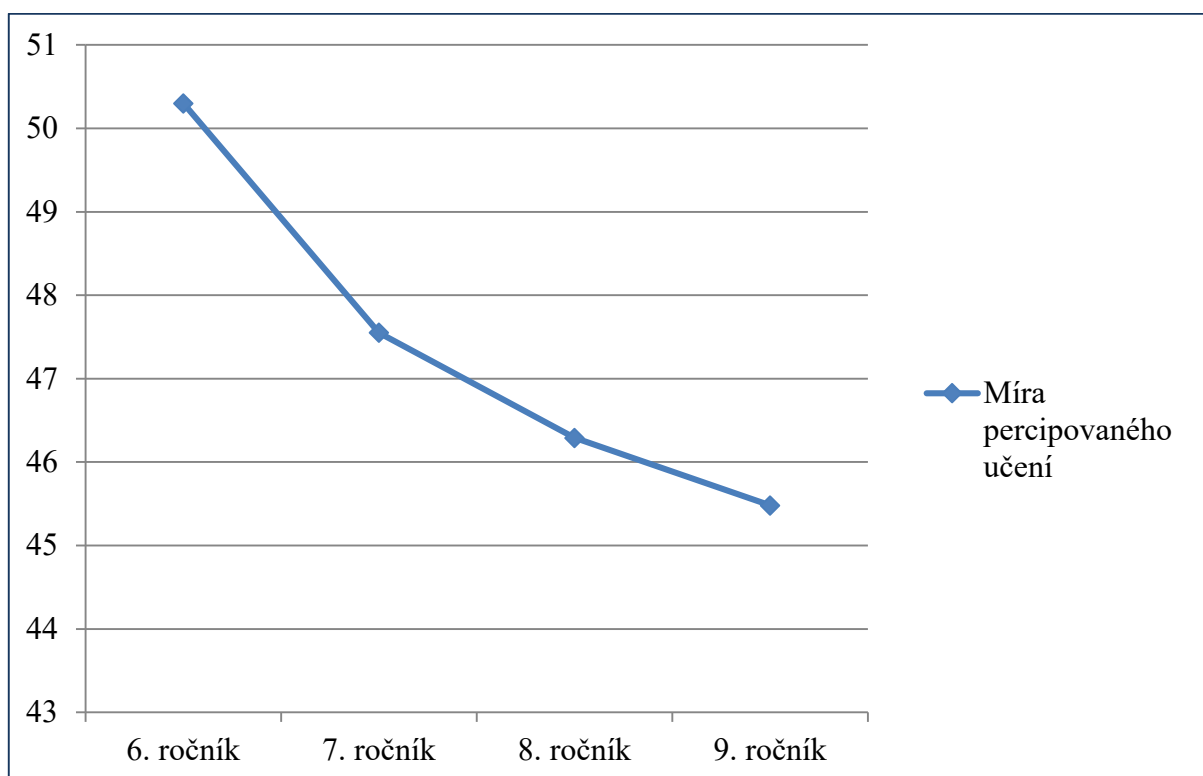
Tabulka 34 Výsledek Post-hoc-testu v analýze rozdílů úrovně percipovaného učení v závislosti na ročníku žáků

	LSD test; proměnná: Percipované učení			
	Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < 0,05$			
	6. roč. M=50,30	7. roč. M=47,55	8. roč. M=46,29	9. roč. M=45,48
6. roč. (N=239)		0,000	0,000	0,000
7. roč. (N=240)	0,000		0,124	0,014
8. roč. (N=204)	0,000	0,124		0,35
9. roč. (N=185)	0,000	0,014	0,35	

S ohledem na uvedenou průměrnou úroveň lze konstatovat, že míra subjektivně pocíťovaného učení s vyššími ročníky klesá¹³. Tato tendence je velmi dobře znatelná v grafu 13. Se stejným výsledkem přicházejí i Sedláček a Šedřová (2015). Uvádí, že tato zajímavost bude pravděpodobně na úrovni celé cílové populace. Výsledky tohoto výzkumného šetření se k této skutečnosti přiklání.

¹² Detaily popisné statistiky v příloze VII.

¹³ Klesající tendenci jsme zaznamenali i na jednotlivých úrovních kognitivních i afektivních aspektů učení. Potvrzení uvedeného je viditelné v tabulce s detailnějšími úrovněmi percipovaného učení umístěné v příloze VII.



Obrázek 13 Graf: Úroveň percipovaného učení v závislosti na ročníku žáků

7.3.3 Rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na školní úspěšnosti žáků

Poslední sledovaný rozdíl v učení žáků tohoto bloku analýz je ve vztahu k jejich celkové školní úspěšnosti. Ještě pro připomenutí, z hlediska kategorií úspěšnosti pozorujeme odlišnosti v učení mezi žáky s výbornou, velmi dobrou, dobrou, průměrnou a slabší školní úspěšností. V analýze začneme testováním hypotéz a pokračovat budeme rozbořem úrovní percipovaného učení na základě výsledků testu¹⁴.

Předpoklad, že míra učení bude u žáků s různou úspěšností odlišná, je součástí hypotézy H9, jejíž dílčí nulové a alternativní hypotézy jsou ukotveny do verbální podoby následovně:

- **H9:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na školní úspěšnosti žáků.
 - H9a)₀ Celková úroveň percipovaného učení se v závislosti na školní úspěšnosti žáků neliší.
 - H9a)_A Celková úroveň percipovaného učení se v závislosti školní úspěšnosti žáků liší.

¹⁴ Podrobnější představení úrovně percipovaného učení s ohledem na úspěšnost žáků je zobrazena v tabulce přílohy VII.

- H9b)₀ Úroveň kognitivních aspektů učení se v závislosti na školní úspěšnosti žáků neliší.
- H9b)_A Úroveň kognitivních aspektů učení se v závislosti na školní úspěšnosti žáků liší.

- H9c)₀ Úroveň afektivních aspektů učení se v závislosti školní úspěšnosti žáků neliší.
- H9 c)_A Úroveň afektivních aspektů učení se v závislosti na školní úspěšnosti žáků liší.

Poněvadž pracujeme s vícekategoriální proměnnou na straně jedné a s metrickou proměnnou na straně druhé, s ohledem na normalitu dat je využit neparametrický Kruskalův-Walisův test. Jak můžeme vyčíst z výsledků testu uvedených v tabulce č. 35, žáci s různou úspěšností mají zároveň různou míru percipovaného učení. S oporou o hodnoty signifikance, které jsou nižší nebo rovny hodnotě 0,001, přijímáme všechny stanovené alternativní hypotézy, neboť rozdíly, které se v datech objevují nelze připsat náhodě.

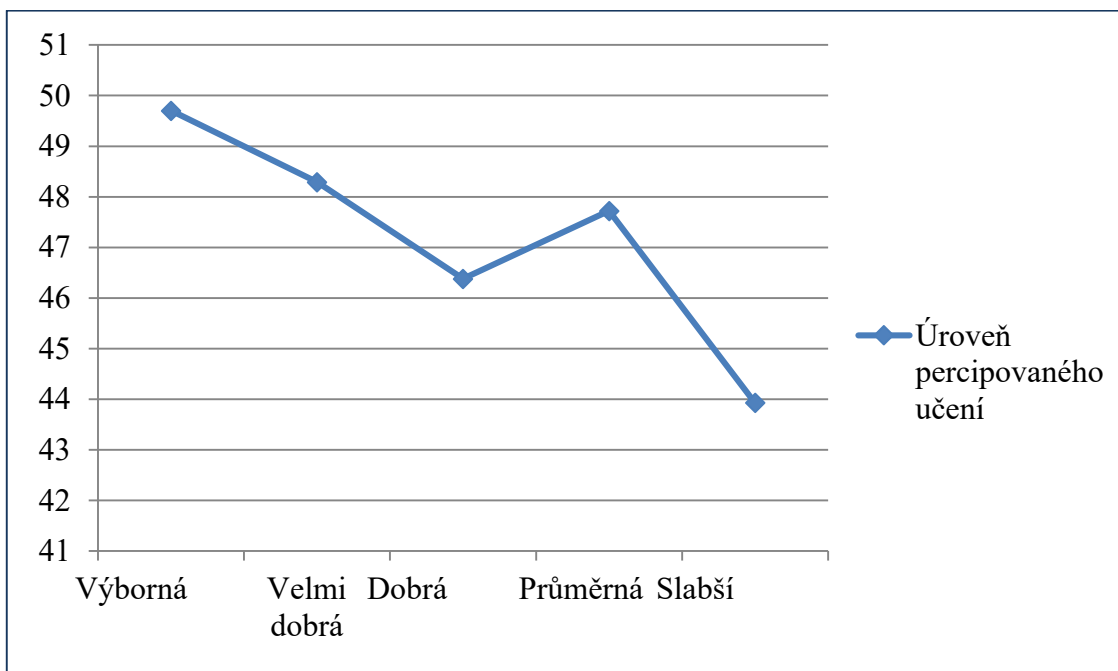
Tabulka 35 Výsledek analýzy úrovně percipovaného učení v závislosti na školní úspěšnosti žáků

Výsledek Kruskalova-Walisova testu (Proměnná: Školní úspěšnost)			
	Kruskal-Wallis H	df	p
Percipované učení	31,843	4	0,000
Kognitivní aspekty učení	17,644	4	0,001
Afektivní aspekty učení	43,926	4	0,000

Asi nebude překvapením, že výsledek meziskupinového testu (tab. 36) ukazuje na zásadní rozdíly mezi žáky s vyšší a nižší školní úspěšností. Konkrétně žáci, jejichž úspěšnost je výborná nebo velmi dobrá mají vůbec nejvyšší naměřenou míru učení. Naproti tomu žáci se slabší úspěšností mají v průměru o 5,7 bodů nižší míru celkového percipovaného učení. Menší diskrepanci, jež je snadno pozorovatelná v grafu 14, je možné spatřovat u žáků, kteří své učení a prospěch zhodnocují jako průměrné. Svě učení zhodnocují stejně kladně jako jejich spolužáci s velmi dobrou úspěšností ve škole.

Tabulka 36 Výsledek Post-hoc-testu v analýze rozdílů míry bezprostřednosti učitele v závislosti na školní úspěšnosti žáků

LSD test; proměnná: Percipované učení					
Školní úspěšnost	Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$				
	Výborná (N=175)	Velmi dobrá (N=234)	Dobrá (N=264)	Průměrná (N=119)	Slabší (N=76)
	M=49,70	M=48,29	M=46,38	M=47,72	M=43,93
Výborná		0,097	0,000	0,050	0,000
Velmi dobrá	0,097		0,015	0,562	0,000
Dobrá	0,000	0,015		0,160	0,030
Průměrná	0,038	0,562	0,160		0,003
Slabší	0,000	0,001	0,030	0,003	



Obrázek 14 Graf: Úroveň percipovaného učení v závislosti na školní úspěšnosti žáků

7.4 Analýza rozdílů v úrovni percipovaného učení v závislosti na vlastnostech učitelů

Poslední analýza rozdílů je věnována souvislostem mezi percipovaným učením a třemi proměnnými na straně učitelů, a sice typ vzdělání, délka praxe a pohlaví. Na tomto místě hledáme odpovědi na výzkumné otázky VO10-VO12 skrze testování hypotéz H10-H12.

7.4.1 Rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na pohlaví učitelů

V prvním bodě této analýzy si představíme dosažené skóre percipovaného učení žáků z hlediska pohlaví jejich vyučujících učitelů. Na úrovni celkové úrovně percipovaného učení je skóre téměř shodné s uvedeným průměrem ($M=47,57$) jak v případě, kdy vyučuje muž ($M=47,82$), tak i v situaci, kdy je vyučující žena ($M=47,48$). Vnímaná kognitivní i afektivní úroveň učení je na tom velmi podobně, v obou případech se hodnoty nevzdalují od naměřeného průměru a pro učitele i učitelky platí, že dosažený počet bodů je v rozsahu hodnot 22-25. Nejvyšší počet bodů, jež bylo možné získat v těchto faktorech, je 35.

Tabulka 37 Průměrná míra interpersonální bezprostřednosti učitele v závislosti na pohlaví učitelů

Průměrná úroveň percipovaného učení dle pohlaví učitelů				
Proměnné žakovského učení	Pohlaví	N	Průměr	Směr. odchylka
Percipované učení	Muž	244	47,82	8,445
	Žena	624	47,48	8,873
Kognitivní aspekty učení	Muž	244	22,48	5,243
	Žena	624	22,73	5,430
Afektivní aspekty učení	Muž	244	25,33	4,158
	Žena	624	24,75	4,722

Nyní je žádoucí odhalit, jestli míra žakovského percipovaného učení závisí na tom, zda výuku vede učitelka či učitel. V návaznosti na to jsme si stanovili hypotézu H10, předpokládající, že míra učení s pohlavím učitele souvisí, a proto jsou v ní rozdíly. Zda je tento předpoklad pravdivý, verifikujeme prostřednictvím stanovených nulových hypotéz a k nim náležitým alternativním forem. Slovně jsme je vyjádřili takto:

- **H10:** Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na pohlaví učitelů.
 - H10a)₀ Celková úroveň percipovaného učení se v závislosti na pohlaví učitelů neliší.
 - H10a)_A Celková úroveň percipovaného učení se v závislosti na pohlaví učitelů liší.
 - H10b)₀ Úroveň kognitivních aspektů učení se v závislosti na pohlaví učitelů neliší.
 - H10b)_A Úroveň kognitivních aspektů učení se v závislosti na pohlaví učitelů liší.

- H10c)₀ Úroveň afektivních aspektů učení se v závislosti na pohlaví učitelů neliší.
- H10c)_A Úroveň afektivních aspektů učení se v závislosti na pohlaví učitelů liší.

Abychom zjistili, zda můžeme hovořit o odlišující se míře žákovského učení v závislosti na pohlaví učitelů, provedli jsme Mann-Whitneyův test. Dle výsledků, jež zachycuje tabulka 38, neexistují statisticky významné odlišnosti v míře učení, jež by se objevovaly v závislosti na pohlaví učitele. Můžeme konstatovat, že celková míra pocíťovaného učení žáků je stejná v případě, kdy vyučuje žena i muž. Shodně je tomu tak i na úrovni dimenzí kognitivních a afektivních aspektů učení. Na základě uvedeného přijímáme nulovou hypotézy H10a, H10b a H10c, neboť hodnota signifikance potvrzuje, že platí ($p > 0,05$).

Tabulka 38 Výsledek analýzy úrovně percipovaného učení v závislosti na pohlaví učitelů

Výsledek Mann-Whitneyova testu (Proměnná: Pohlaví)				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Percipované učení	74656	269656	-0,444	0,657
Kognitivní aspekty učení	74009	103899	-0,639	0,523
Afektivní aspekty učení	70055	265055	-1,834	0,067

7.4.2 Rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na typu pedagogického vzdělání učitelů

Následující analýza prozkoumala souvislost míry percipovaného učení a typu pedagogického vzdělání učitelů. Výchozí informací je úroveň percipovaného učení žáků, k nahlédnutí v tabulce č. 39. Z číselných údajů, lze konstatovat, že dosažená úroveň žáků, kteří zhodnocovali učitele s ryze pedagogickým vzděláváním, a učitelé s doplněným pedagogickým vzděláním, je v rámci percipovaného učení srovnatelná s naměřeným průměrem v celém výzkumném souboru ($M=47,77$ a $M=47,02$ oproti $47,57$). Co se týká jednotlivých faktorů, tak v případě, kdy vyučuje učitel s pedagogickým vysokoškolským vzděláním, je úroveň kognitivních aspektů učení na hodnotě $22,59$ a úroveň afektivních aspektů učení zastupuje skóre $25,18$. Sledujeme-li tyto aspekty učení žáků v kontextu vyučujících s doplněným pedagogickým vzděláním, tak zde žáci získali $22,84$ bodů ve prospěch kognitivních aspektů učení a $24,18$ bodů získali v afektivních aspektech učení.

Tabulka 39 Průměrná míra interpersonální bezprostřednosti učitele v závislosti na typu vzdělání učitelů

Průměrná úroveň percipovaného učení dle vzdělání učitelů				
Proměnné žakovského učení	Typ vzdělání	N	Průměr	Směr. odchylka
Percipované učení	Pedagogické	637	47,77	8,5
	Doplňené	231	47,02	9,42
Kognitivní aspekty učení	Pedagogické	637	22,59	5,35
	Doplňené	231	22,84	5,45
Afektivní aspekty učení	Pedagogické	637	25,18	4,28
	Doplňené	231	24,19	5,24

Středem zájmu této analýzy bylo ověřit hypotézu H11. Předpoklad byl zformulován takto:

H11: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na typu vzdělání učitelů.

- H11a)₀ Celková úroveň percipovaného učení se v závislosti na typu vzdělání učitelů neliší.
- H11a)_A Celková úroveň percipovaného učení se v závislosti na pohlaví učitelů liší.
- H11b)₀ Úroveň kognitivních aspektů učení se v závislosti na typu vzdělání učitelů neliší.
- H11b)_A Úroveň kognitivních aspektů učení se v závislosti na typu vzdělání liší.
- H11c)₀ Úroveň afektivních aspektů učení se v závislosti na typu vzdělání učitelů neliší.
- H11c)_A Úroveň afektivních aspektů učení se v závislosti na typu vzdělání učitelů liší.

Provedená analýza nepotvrdila významné rozdíly v učení žáků v závislosti na typu dosaženého pedagogického vzdělání učitelů ($p > 0,05$). Na doporučení z publikace Mareše, Soukupa a Rabušice (2019), jsme vždy paralelně využívali také parametrické testy (t-test, jednofaktorová ANOVA), aby byla potvrzena správnost zjištění. Ve všech zatím uvedených případech se tyto testy shodovaly, což je dle zmíněných autorů v pořádku. Problém však nastává v tom případě, kdy se testy neshodují. Při ověření hypotézy H11 metodou t-test, se nabízí, že zde existují rozdíly, a to v celkové míře percipovaného učení ($p < 0,05$) a v míře afektivních aspektů učení ($p = 0,001$). V tomto kontextu, lze výsledky předmětné analýzy považovat za ne příliš jednoznačné. Zohlednit bychom měli ale fakt, že

eventuální odlišnosti v úrovni žákovského učení jsou v rozmezí jednoho bodu. Pokud tedy rozdíl v našich datech skutečně existuje, pak není markantní.¹⁵

Tabulka 40 Výsledek analýzy úrovně percipovaného učení v závislosti na typu vzdělání učitelů

Výsledek Mann-Whitneyova testu (Proměnná: Typ vzdělání)				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Percipované učení	71255	98051	-0,711	0,477
Kognitivní aspekty učení	71164	274367	-0,739	0,46
Afektivní aspekty učení	67999	94795	-1,712	0,087

7.4.3 Rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na délce praxe učitelů

Poslední proměnná v centru vlastností učitelů sledovaných v této práci, je délka praxe na pozici učitele/učitelky. Účelem je zjistit, zda učení žáků závisí na tom, kolik let praxe učitelé mají. Analýzou tedy bude ověřena platnost subhypotéz H12a, H12b a H12c přináležících k věcné hypotéze H12. Hypotézy jsou zformulovány takto:

H12: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni percipovaného učení v závislosti na délce praxe učitelů.

- H12a)₀ Celková úroveň percipovaného učení se v závislosti na délce praxe učitelů neliší.
- H12a)_A Celková úroveň percipovaného učení se v závislosti na délce praxe učitelů liší.
- H12b)₀ Úroveň kognitivních aspektů učení se v závislosti na délce praxe učitelů neliší.
- H12b)_A Úroveň kognitivních aspektů učení se v závislosti na délce praxe učitelů liší.
- H12c)₀ Úroveň afektivních aspektů učení se v závislosti na délce praxe učitelů neliší.
- H12c)_A Úroveň afektivních aspektů učení se v závislosti na délce praxe učitelů liší.

¹⁵K rozřešení nesrovnalostí bylo využito ještě posouzení vztahu mezi proměnnými. Koefficient naznačil významný slabý negativní vztah mezi typem vzdělání a afektivními aspekty učení ($r=-0,09$, $p < 0,01$) pouze v případě použití parametrického testu.

Z výsledku Kruskalova-Walisova testu, o němž vypovídá tabulka 41, vyplývá, že míra percipovaného učení je jiná u učitelů s různou délkou praxe. Přesvědčuje nás velmi nízká hodnota signifikace ($p < 0,001$). Protože rozdíly v míře učení v tomto případě nejsou bezděčné, ale statisticky prokazatelné, můžeme přijmout alternativní hypotézy H12a, H12b a H12c.

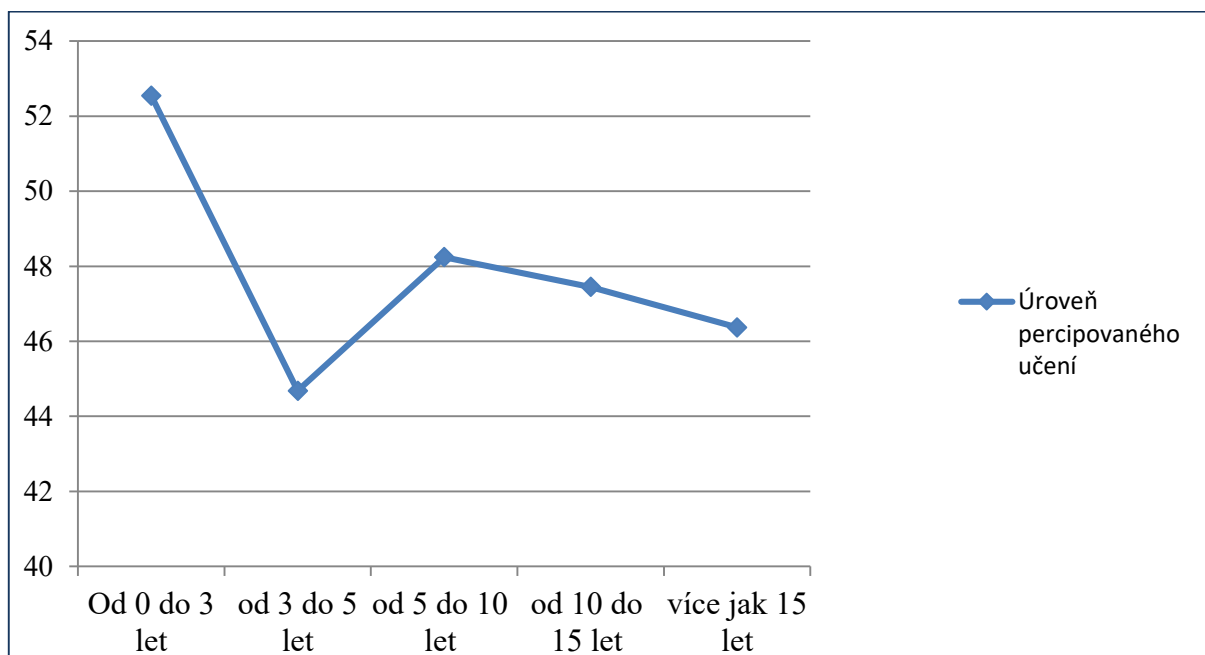
Tabulka 41 Výsledek analýzy úrovně percipovaného učení v závislosti na délce praxe učitelů

Výsledek Kruskalova-Walisova testu (Proměnná: Délka praxe)			
	Kruskal-Wallis H	df	p
Percipované učení	62,068	4	0,000
Kognitivní aspekty učení	58,554	4	0,000
Afektivní aspekty učení	42,739	4	0,000

Nahlédnutí do vícenásobného porovnání úrovně percipovaného žákovského učení (tab. 42), přináší překvapivá zjištění. Zde bychom očekávali trend rovnající se tvrzení: „Čím delší praxe, tím lepší úroveň učení žáků“. Nicméně z výsledků vyplývá úplně opačná tendence. Nejvyšší pozorovanou míru percipovaného učení můžeme vidět u žáků, jichž vyučují učitelé s nejkratší délkou praxe ($M=52,54$). Červeně značené hodnoty p v prvním sloupci tabulky č. 37 říkají, že úroveň učení žáků u začínajících učitelů se výrazně odlišuje od úrovně všech ostatních žáků. V této souvislosti stojí na pomyslném druhém místě právě ty úrovně učení naměřené žákům, které vyučují učitelé s praxí od 5 do 10 let ($M=48,24$), od 10 do 15 let ($M=47,45$) a více jak 15 let ($M=46,37$). Vcelku zajímavá je kategorie učitelů s praxí od 3 do 5 let, neboť společně s učiteli s praxí více jak 15 let u jejich žáků zaznamenáváme vůbec nejnižší míru percipovaného učení ($M=44,68$ a $M=46,37$).

Tabulka 42 Výsledek Post-hoc-testu v analýze rozdílů percipovaného učení v závislosti na délce praxe učitelů

Délka praxe	LSD test; proměnná: Percipované učení				
	Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$				
	Od 0 do 3	od 3 do 5	od 5 do 10	od 10 do 15	více jak 15
	$M=52,54$	$M=44,68$	$M=48,24$	$M=47,45$	$M=46,37$
Od 0 do 3 let (N=109)		0,000	0,000	0,000	0,000
od 3 do 5 let (N=130)	0,000		0,000	0,004	0,071
od 5 do 10 let (N=196)	0,00	0,000		0,352	0,024
od 10 do 15 let (N=206)	0,000	0,004	0,352		0,186
více jak 15 let (N=227)	0,000	0,071	0,024	0,186	



Obrázek 15 Graf: Úroveň percipovaného učení žáků v závislosti na délce praxe učitelů

7.5 Analýza vztahu a příčinné závislosti mezi bezprostředností učitele a percipovaným učením

Poslední analýza je předmětem výzkumné otázky VO13, jejíž pozornost spadá na vztah mezi interpersonální bezprostředností učitele a percipovaným žákovským učením. Abychom získali plnohodnotnou odpověď, využijeme k ověření hypotézy H13 korelační a regresní analýzu.

H13: Předpokládáme, že mezi interpersonální bezprostředností učitele a percipovaným učením žáků existuje významný vztah.

- H13₀ Mezi interpersonální bezprostředností učitele a percipovaným učením žáků není významný vztah.
- H13_A Mezi interpersonální bezprostředností učitele a percipovaným učením žáků je významný vztah.

Ze všeho nejdříve získaná data z 868 dotazníků podrobíme korelační analýze. Podle Ferjenčíka (2010, s. 127) odhaluje korelační studie zejména „vztahy mezi dvěma nebo více proměnnými.“ Konkrétně ukazuje těsnost vztahů (Chráška, 2016). Rabušic, Soukup & Mareš (2019) doplňují, že kromě toho, zda existuje mezi proměnnými souvislost a jaká je těsnost vztahu, nám výsledky analýzy umožňují sledovat, zda má souvislost směr kladný nebo záporný.

Níže v tabulce č. 43 můžeme vidět výsledek korelační analýzy. Červeně vyznačené údaje ukazují, že s výjimkou dvou případů, je mezi proměnnými statisticky významná souvislost ($p < 0,05$; $p < 0,01$). Jak je těsnost silná, nám zachycují korelační koeficienty r , což jsou číselné údaje, které vidíme v tabulce. Koeficient korelace nabývá hodnot od -1 do 1. Čím více se hodnota blíží nule, tím jsou proměnné nezávislejší. Naopak čím více se hodnota od nuly vzdaluje k 1 nebo -1, tím těsnější je jejich vztah. S jistou nadsázkou se považují hodnoty $r < 0,40$ za ukazatel středně silného vztahu (Rabušic, Soukup & Mareš, 2019). Nižší hodnoty ukazují na slabší vztah. Nicméně vždy je nutné zohlednit zjištěnou statistickou významnost.

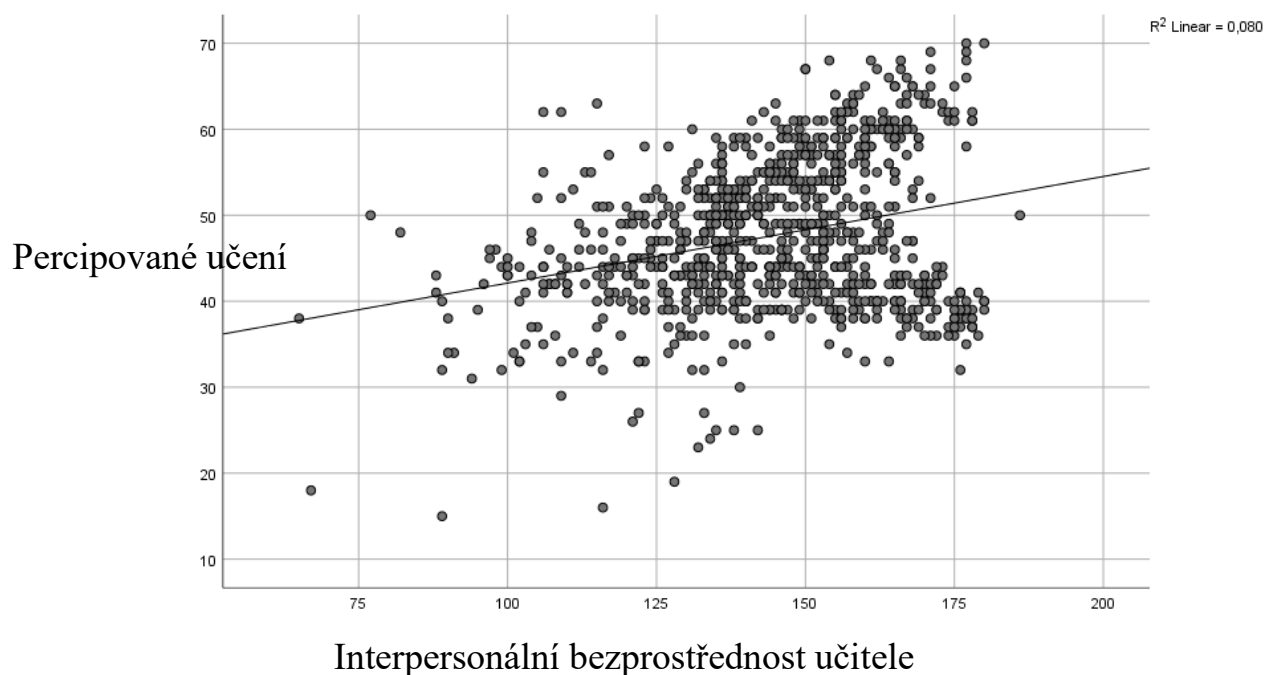
Vůbec nejtěsnější vztahy shledáváme mezi mírou interpersonální bezprostřednosti učitele a afektivními aspekty percipovaného učení. Koeficienty r se pohybují na hodnotách od 0,235 do 0,422. Nejsilnější vztah je mezi celkovou mírou interpersonální bezprostřednosti učitele a afektivními aspekty učení. Signifikantní vztah je také mezi percipovaným učením a dimenzemi bezprostřednosti včetně její celkové míry. Korelační koeficienty nabývají hodnot od 0,143 do 0,284. Nejméně těsné vztahy zaznamenáváme mezi interpersonální bezprostředností a kognitivními aspekty učení. V této souvislosti jsou korelační koeficienty v rozmezí od 0,08 do 0,157. V případě dimenzí výuková bezprostřednost a sdílení neformálního rámce se neprokázala významná souvislost. Nejtěsnější vztah na úrovni kognitivních aspektů učení je s dimenzí absence nevhodného chování ($r=0,157$). Bez jediné výjimky nabývají všechny koeficienty korelace kladných hodnot. Znamená to, že čím vyšší je míra interpersonální bezprostřednosti učitele, tím je zároveň vyšší míra percipovaného učení.

Jak již bylo řečeno, mezi mírou bezprostřednosti učitele a mírou percipovaného učení je statisticky významný vztah. Je tedy opodstatněné zamítnout nulovou hypotézu H13.

Tabulka 43 Výsledky korelační analýzy

Proměnná	Kognitivní aspekty učení	Afektivní aspekty učení	Percipované učení
Bezprostřednost orien. na žáka	,081*	,351**	,233**
Výuková inter. bezprostřednost	0,026	,363**	,206**
Pozitivita učitele	,080*	,338**	,226**
Sdílení neformálního rámce	0,034	,235**	,143**
Absence nevhodného chování	,157**	,358**	,284**
Interpersonální bezprostřednost učitele	,102**	,422**	,283**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$



Obrázek 16 Graf: Vztah interpersonální bezprostřednosti učitele a percipovaného učení

Kromě zkoumání těsnosti vztahu dvou jevů je dle Chrásky (2016) užitečné zabývat se také tím, nakolik jedna proměnná podmiňuje druhou. V našem případě nás tedy zajímá, zda a v jakém měřítku podmiňuje míra bezprostřednosti percipované učení. K zjištění uvedeného využijeme regresní analýzu.

Abychom mohli regresní analýzu bezpečně použít, musí data splňovat určené podmínky. Splnění linearity či podmínky normality dat nejsou pro soubory s vyšším počtem respondentů než 100 relevantní (Soukupa, Mareše & Rabušice, 2019). Proto se jmenované nároky této analýzy příliš netýkají. Nicméně abychom si byli jisti linearitou dat, zhodnotili jsme výsledky analýzy ANOVA. Signifikantní výsledek (tab. 44) nás přesvědčuje, že data můžeme bezpečně podrobit lineární regresi.

Tabulka 44 Výstup analýzy ANOVA k ověření vhodnosti modelu

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Regression	5331,423	1	5331,423	75,608	,000
	Residual	61065,149	866	70,514		
	Total	66396,571	867			

Důležité údaje se nacházejí v tabulce č. 45, která představuje hodnotu R a R_2 . První R představuje korelační koeficient, který je na hodnotě 0,283 a signalizuje kladný významný vztah. Druhá hodnota R_2 nám ukazuje, jak přesná je predikce hodnot, tedy jak silný je regresní vztah. V našem šetření je $R_2=0,08$, což odpovídá 8 % variace. Znamená to, že rozptyl v našich datech je z 8 % způsoben interpersonální bezprostředností učitele a nevysvětleno zůstává 92 %.

Tabulka 45 Výstup regresní analýzy s hodnotami R a R_2

Model	R	R_2	Adjusted Square	R	Std. Error of the Estimate
1	0,283	0,08	0,079		8,397

Hlavním výstupem regresní analýzy je regresní rovnice zachycující model statistické závislosti mezi dvěma proměnnými. V našem modelu figuruje interpersonální bezprostřednost učitele jako nezávislá proměnná a percipované učení žáků jako závisle proměnná. Pro stanovení regresní rovnice nám poslouží tabulka č. 46, která obsahuje důležitou hodnotu b, tedy regresní koeficient.

Na základě regresní analýzy můžeme výslednou statistickou závislost vyjádřit touto rovnicí:

$$PU=29,717+ 0,124 \times IBU$$

PU je zde celková míra percipovaného učení a IBU představuje interpersonální bezprostřednost učitele. Rovnice nám říká, že když se míra interpersonální bezprostřednosti zvedne o 1 jednotku, zvedne se zároveň i míra percipovaného učení, a to o 0,124 bodů.

Tabulka 46 Výstup regresní analýzy obsahující regresní koeficient

Model	Nestandard. koeficient		Standard. koeficient	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	29,72	2,073		14,34	0,000
Interpersonální bezprostřednost učitele	0,124	0,014	0,283	8,69	0,000

Protože středně silná závislost se v korelační analýze ukázala v rámci míry interpersonální bezprostřednosti a afektivních aspektů učení, zkusíme se jednoduchou lineární regresní analýzou blíže podívat i na tuto souvislost. Celou

regresní analýzu jsme tedy zopakovali znovu se záměnou závisle proměnné. Na místo celkové míry percipovaného učení jsme dosadili afektivní aspekty učení. Prostřednictvím analýzy jsme získali výsledné ukazatele, jež jsou přítomny v tabulkách č. 47 a 48.

Nejprve si připomeneme, že korelační koeficient, v tomto kontextu R je na hodnotě 0,422, značí, jak již bylo zmíněno, středně silný vztah. Co se týká podílu vysvětlené variace, tak zjištěná hodnota je o více než polovinu větší než v předchozím případě na hodnotě 17,8 % (neboť $R_2=0,178$). Z téměř 18 % lze tedy chování proměnné percipovaného učení vysvětlit mírou interpersonální bezprostřednosti učitele.

Tabulka 47 Výstup regresní analýzy obsahující regresní koeficient pro případ afektivních aspektů učení

Model	R	R ₂	Adjusted Square	R	Std. Error of the Estimate
1	0,422	0,178	0,177		4,151

Vedle zmíněného podílu vysvětlené variace nás zajímá výsledná regresní rovnice, kterou vyjádříme za využití výstupu regresní analýzy umístěného v tabulce č. 43. Protože je statistická závislost signifikantní, můžeme s důvěrou rovnicí sestavit ve formulaci:

$$PU=11,009+0,097 \times IBU$$

Rovnice vysvětluje, že hodnoty percipovaného učení vznikají součinem regresního koeficientu, tedy čísla 0,097, a interpersonální bezprostřednosti učitele, jakožto závisle proměnné. Jinak řečeno, zvýší-li se hodnota interpersonální bezprostřednosti o 1 bod, v závislosti na tom se zvýší také percipované učení, a to o hodnotu 0,097.

Tabulka 48 Výstup regresní analýzy obsahující regresní koeficient

Model	Nestandard. koeficient		Standard. koeficient	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	11,009	1,025		10,744	0,000
Interpersonální bezprostřednost učitele	0,097	0,007	0,422	13,699	0,000

8. ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUZE

Na úvod diskuzní části je nutno si připomenout smysl empirického výzkumu, a sice výzkumný problém navazující na výchozí hypoteticko-deduktivní model teoretické části práce. Výzkumné šetření vzešlo z myšlenky, že interpersonální bezprostřednost učitele je komunikační chování, které díky svému pozitivnímu vlivu na učební prostředí a žáka, může značně podpořit žákovské učení. Přičemž z teoretického hlediska je tento předpoklad opřen o motivační, interpersonální a komunikační teorie postulující, že správná míra bezprostřednosti působí na motivačně-afektivní složku žáka a odráží se v kognitivních a afektivních aspektech žákovského učení. Opora v teoriích vzdělávání je spatřována obzvláště v sociálně kognitivním přístupu, v kterém vstřícné a přívětivé chování vystupuje jednak jako systém odměn a sociální opora a jednak také jako strategické interpersonální chování z hlediska uplatňování vlivu a blízkosti. Jakkoli významné je poznání zahraničních výzkumů o vztahu interpersonálně bezprostředního chování a percipovaného učení studentů vysokých škol, nelze jej jednoznačně generalizovat i na žáky a učitele základních škol tuzemského prostředí. Vzhledem k tomu, že české výzkumy v této oblasti jsou opomíjeny, věnovala se tato disertační práce **ověření vztahu interpersonální bezprostřednosti učitele s percipovaným učením žáků a analýze souvislostí obou jevů s vlastnostmi žáků a učitelů**. Východiskem pro analýzu souvislostí bezprostřednosti učitele, žákovského učení a vstupních determinantů, tedy vlastností žáků a učitelů, se stal model žákovského učení, k němuž se přiklání Průcha (2020).

Význam vlastností žáka v kontextu vnímání interpersonální bezprostřednosti učitele a výukové komunikace

První část ověřeného modelu nám říká, že vnímání přívětivosti učitele závisí na všech sledovaných vlastnostech žáků, tedy na jejich pohlaví, navštěvovaném ročníku i školní úspěšnosti. Předpoklad, že míra bezprostřednosti se může lišit v závislosti na pohlaví žáků, byl postaven na skutečnosti, že muži a ženy mohou odlišně vnímat a interpretovat komunikační chování druhých lidí (Fitzpatrick & Bochner, 1981; Rester & Edwards, 2007). V našem výzkumném souboru se však zásadní rozdíl objevil pouze ve vnímání nevhodného chování učitelů. Ve srovnání s dívkami to byli chlapci, kteří kritičtěji nahlíželi na nevhodné chování svých vyučujících. Na uvedených výsledcích se mohou výrazně odrážet aspekty související s problematikou genderu. Výzkumy věnující se této problematice ve výukové komunikaci prokazují, že ve vyučovacích hodinách se daleko více angažují chlapci než dívky (Vaďurová, 2011; Zormanová, 2009, 2014). Někteří autoři však podotýkají, že tato angažovanost není zpravidla vždy vítaným jevem

(Matějů & Simonová, 2013). Účast chlapců na výuce se intenzivně projevuje verbálním vstupováním do výuky – často pak bez předchozího přihlášení o slovo odpovídají na otázky učitele či jinak verbálně reagují na dění okolo sebe netýkající se přímo učiva. V rámci toho si chlapci frekventovaněji získávají pozornost učitelů kvůli nežádoucímu chování, za které dostávají negativní zpětnou vazbu daleko častěji než dívky (Vágnerová, 2012; Ahslund & Bostrom, 2018). Pripustíme-li, že chlapci se setkávají s nevhodným chováním učitelů při kázeňských opatřeních učitele více než dívky, pak se na to nestávají rezistentními, ale naopak citlivějšími. Podíváme-li se ještě na celou situaci z hlediska teorie interpersonálního stylu učitele, pak bychom mohli operovat i s myšlenkou, že odezva chlapců na projevy dominance a uplatňování vlivu učitelem s výskytem nevhodného chování, může být intenzivnější než u dívek. Dívky bývají v tomto ohledu pasivnější – tedy reagují potlačením emocí a submisivním přijetím (Matějů & Simonová, 2013). Uvedená zjištění tímto přispívají do diskuze o genderových nerovnostech žáků ve výukových situacích.

Co se proměnné ročník týká, zde platí, že mladší žáci vnímají své učitele pozitivněji než jejich starší spolužáci. Zmíněné je možné spojit s dvěma aspekty souvisejícími s vývojem žáka a jeho vztahu s učitelem. První vývojové hledisko nám říká, že u žáků druhého stupně dochází k proměnám vnímání sebe sama i druhých lidí. Počátky emancipace jedince začínají kritickým postojem k autoritám jako je rodič nebo učitel (Langmeier & Krejčířová, 2018). Negativní postoje k autoritám zesilují a vrcholí v středoškolském životě jedince. V naznačené souvislosti může vnímanou míru bezprostřednosti ovlivňovat právě kritické nahlížení na autority v okolí dospívajícího žáka. Druhý aspekt souvisí s vývojem vztahu. Mladší žáci 6. ročníků teprve vztah s učitelem utvářejí. Interakcí v začínajících vztazích nebývá mnoho a snižená je také jejich intenzita. Zpravidla v déletrvajícím vztahu mezi žákem a učitelem je úměrně vyšší počet vzájemných interakcí. Časem se kvalita interakcí může snižovat, čímž se oba aktéři vzdělávacího procesu od sebe vzdalují a utvářejí vůči sobě negativnější postoje.

Kromě uvedených se zdá, že významnou roli ve vnímání bezprostřednosti učitele sehrává také školní úspěšnost žáků. Žáci se slabší školní úspěšností posuzovali své učitele jako méně bezprostřední. Lukášová (2010) poznamenává, že učitelé mohou komunikovat s prospívajícími a neprospívajícími žáky odlišným způsobem. Dále doplňuje, že učitelé s úspěšnými žáky komunikují přívětivěji, projevují důvěru v žákovy schopnosti, což se zřetelně projevuje v pokládání otázek. Úspěšní žáci jsou daleko častěji vyvoláváni, přičemž dostávají i větší prostor k zodpovězení otázky. To dokládá i Šed'ová (in Šed'ová, Švaříček & Salamounová, 2012), podle jejího výzkumu jsou kupříkladu neprospívající žáci tázáni jen když učitel předpokládá, že žák odpověď zná a je schopen ji zodpovědět. V případě, že si učitel není jistý, položí otázku k učivu spíše úspěšným, prospívajícím žákům. Na druhou stranu však někteří učitelé se tím

snaží eliminovat další neúspěch slabších žáků. Podíváme-li se na to z perspektivy žáka, pak lze usuzovat, že tito žáci získávají v interakcích s učiteli spíše negativní zpětnou vazbu, což může vést k negativnějšímu postoji k učiteli i ke škole. Tím se podtrhuje důležitost psychosociálního klimatu mezi učitelem a žáky, obzvláště pak žáky, jež jsou v školním prostředí méně úspěšní.

Role vzdělání a délka praxe učitelů v projevení bezprostředního chování

Jak jsme měli možnost vypořádat, výsledky empirického výzkumu vyzdvihují nezastupitelnou roli kvality pedagogického vzdělání učitelů. Učitelé s rýze pedagogickým vysokoškolským vzděláním mají z pohledu žáků zásadně vyšší míru interpersonální bezprostřednosti. Je obecně známé, že jednu z klíčových rolí v kvalitě výuky sehrává kvalifikovanost učitele, neboť může určovat jeho pedagogickou způsobilost (MŠMT, 2018). Odbornou kvalifikaci může učitel získat skrze vzdělávání v pětiletých magisterských oborech učitelství pro druhý stupeň základní školy nebo prostřednictvím doplňujícího pedagogického studia. Pětiletá vysokoškolská příprava na učitelkou profesi se odráží také na sociálních a komunikačních dovednostech (Nelešovská, 2005). V dvouletých programech pro získání základní pedagogické kvalifikace nezbyvá na rozvoj sociálních kompetencí budoucích či začínajících učitelů dostatečný prostor. Ve světle zjištění se právě tato skutečnost může odrážet na nižší míře přívětivosti učitelů se základní pedagogickou kvalifikací a velmi pravděpodobně také na tvorbě příznivého učebního klimatu.

Vedle toho se jako důležité proměnné zdají také pohlaví a délka praxe učitelů. Lépe byla bezprostřednost vyhodnocena u žen učitelek, nicméně v některých dimenzích je míra vnímána stejně u učitelek i učitelů. Tento výsledek je v souladu s předchozími výzkumy, například s výzkumem týmu Richmond, McCroskey a Johnson (2003).

Poměrně zajímavá zjištění souvisí s délkou praxe učitelů. Dle ukazatelů se jeví, že delší praxe učitelů je spojena s nižší mírou interpersonální bezprostřednosti. K vysvětlení tohoto nálezu jsme nejprve hledali oporu v generačních zvláštностech osobností učitelů. Přece jen učitelé starší generace mohou mít ve zvyku udržovat s žáky spíše čistě formální asymetrické vztahy, což bylo normou i za dob jejich školní docházky. Tato skutečnost se může následně promítat do míry jejich bezprostředního chování. Nicméně abychom si tuto myšlenku potvrdili, srovnali jsme ještě uvedená zjištění s výzkumy Laška (1994, 2001), který se dlouhodobě věnoval výzkumu klimatu. Ve svých studiích blíže sledoval délku praxe učitelů v konfrontaci s korelačním koeficientem, jenž ukázal, že čím delší praxe učitele, tím je klima ve školní třídě defenzivnější. Dle jeho závěrů jsou to naopak mladší učitelé, kteří se vyznačují tvorbou suportivního komunikačního klimatu. S uvedeným se setkáváme již v předrevoluční době a nyní svědčí o tom,

že míru vstřícnosti a přívětivosti učitelů ovlivňuje skutečně spíše délka praxe vykonávané profese nežli generace, ke které učitel náleží. Když jsme začali pracovat s touto myšlenkou, našli jsme osvětlení přímo v teorii interpersonálního stylu učitele. Na vývoj interakčních stylů učitele z pozice délky praxe vyučujících v českých zdrojích upozornili Mareš a Gavora (2004). S odkazem na jejich studii lze snižující se míru bezprostřednosti učitele vysvětlit uplatňováním rozdílných stylů v rámci profesního zrání. Začínající učitelé vstupují do praxe s nízkou mírou dominance a naopak relativně vysokou mírou projevované blízkosti. V průběhu času se však tyto tendence mění – zvyšuje se dominance a s délkou praxe se snižuje i míra projevované blízkosti.

Míra percipovaného učení v kontextu vlastností žáků

Sledování rozdílů v míře percipovaného učení v závislosti na vlastnostech žáků potvrdilo několik skutečností. Míra percipovaného učení u dívek a u žáků prospívajících je jak v kognitivních, tak afektivních aspektech učení vyšší oproti chlapcům či neprospívajícím žákům. V zásadě není překvapením, že dívky měly vyšší míru percipovaného učení ve srovnání s chlapci, neboť stejnému výsledku se dopracoval i tým Rovai a Baker (2005). Dřívější rozruch vyvolávající závěry, že chlapci mají díky genderovým nerovnostem ve výuce lepší školní výkony i prospěch, jsou díky sociokulturním změnám v řadě zemí chápány jako mýty (Matějů & Simonová, 2013). V současné době se situace vyvíjí jinak. Velmi často se setkáváme s tvrzením, že jsou to právě dívky, jež mají obecně lepší školní výsledky a celkově i prospěch (Zormanová, 2014; PISA, 2018).

Co se školní úspěšnosti týká, zde se dalo očekávat, že žáci s lepším prospěchem získají vyšší počet bodů ve srovnání s žáky se slabší úspěšností. Je to dáno tím, že kognitivní či afektivní zkušenosti se často odrážejí ve výkonu žáka a následně v jeho celkovém školním prospívání. Dle výzkumů Rockinson-Szapkiw et al. (2016) a Rovai et al. (2009) je vyšší míra percipovaného učení spojená s lepšími známkami, a tím i s vyšší mírou školní úspěšnosti.

Z výsledků poslední analýzy této oblasti vyplývá, že čím vyšší ročník žáci navštěvují, tím je míra jejich subjektivně vnímaného učení nižší. Ačkoli toto tvrzení se zdá být na první pohled zvláštní, potvrzení o jeho platnosti můžeme sledovat ve výzkumu Sedláčka a Šed'ové (2015). Autoři deklarují, že mladší žáci hodnotí své učení pozitivněji, což se podle autorů dá očekávat na úrovni této populace. Všeobecně existuje tendence spíše zhoršujícího se prospěchu a nabývacího počtu školních selhání v rámci přecházení do stále vyšších ročníků. To může souviset jednak se zvyšující se náročností na zvládnutí předmětů, ale také s rozšiřováním předmětů přírodovědného typu, v nichž nemusí být všichni žáci stejně úspěšní.

Míra percipovaného učení v kontextu vlastností učitelů

Protože rozpoznávání vlastního percipovaného učení se váže i k učiteli¹⁶, bylo na místě zhodnotit úroveň tohoto učení v kontinuitě s vlastnostmi učitele. Ověřován byl předpoklad, že pohlaví, vzdělání i délka praxe učitelů jsou proměnné, které mohou ovlivňovat kvalitu výuky, a paralelně s tím i úroveň vnímaného učení se. Problematika vlivu učitelů a učitelek na učení se žáků byla předmětem více výzkumů. Ačkoli existují názory, že efektivita nezávisí na pohlaví učitele (Beilock et al., 2010), přesto najdeme výzkumy, které prokazují významnou souvislost mezi pohlavím učitele, výkonem studentů a jejich učením (Dee, 2006; Carrell et al., 2010). Výsledky předkládaného šetření se přiklánějí spíše k závěrům Beilocka et al. (2010), tedy nebyly rozpoznány zásadní rozdíly v míře percipovaného učení.

Za problematickou se jeví skutečnost, že žáci z našeho výzkumného souboru dosahovali vůbec nejnižší míru percipovaného učení u učitelů s dlouholetou praxí. Ve sledované oblasti jsme naopak předpokládali, že s praxí učitelů „poroste“ i míra percipovaného učení. Jak se zdá, délka praxe nepředurčuje kvalitnější vzdělávání a žákovské učení. Toto tvrzení se však dostává do rozporu se stávající teorií, jež postupuje délku zkušeností v profesi jako jeden z identifikátorů expertnosti učitele (Pišová 2010). V této souvislosti lze doplnit teze Solfronka (1996), který postulát „Čím delší praxe, tím lepší výkon“ označil jako pochybný, neboť délka praxe sice může upevňovat užitečné dovednosti, nicméně stejně tak i dovednosti špatné. Osvojuje-li si učitel dovednosti kontraproduktivní, pak jeho zkušenosti nemusí vést k expertnosti, ale naopak jej ukotvuje v rutině nebo strnulosti. Expertnost se dle něj rodí z kvalitně prováděné činnosti, jíž doprovází průběžná reflexe učitele.

Interpersonální bezprostřednost učitele jako podpůrný faktor žákovského učení

Velký přínos disertační práce lze spatřovat ve výsledcích analýz ověřujících předpoklad, že přívětivé chování učitele se může promítat do žákovského učení. Korelační a regresní studie odkryla pozitivní signifikantní souvislost mezi bezprostředností učitele a percipovaným učením žáků. Na úrovni faktorů se jako nejvíce slibný jeví faktor afektivní aspekty učení, jež je z 18 % predikován mírou interpersonální bezprostřednosti učitele. V praxi učitelů to znamená, že svou přívětivostí a vstřícností mohou působit zejména na afektivně motivační složku

¹⁶ Například žáci vyhodnocují položku ve znění: *Mám pocit, že u učitele se toho naučím více, než u ostatních učitelů.*

žáka. Skalková (2007) v této souvislosti hovoří o motivační dimenzi vyučování, která je motorem aktivní činnosti žáků a v součinnosti s kognitivní dimenzí základním kamenem učební aktivity. V návaznosti na řečené může míra přívětivosti v chování učitele podstatně usnadnit hodnotově-postojové roviny žáků v rozmanitém obsahu vzdělávání.

Zastavíme-li se ještě u podílu, jenž vysvětluje zvýšení percipovaného učení (tj. z 8 % na úrovni percipovaného učení a z 17,8 % na úrovni afektivních aspektů učení), je nutné podotknout, že v souvislosti s učením žáků nelze počítat s vysokými podíly vysvětlené variace. V souladu s Bandurovými teoriemi učení, jak upozorňuje Cano & Velez (2012), se na učení žáků podílí vždy více aspektů – prostředí je pouze jedním z nich. Konkrétně Bandura uvažoval nad triadickým modelem, v kterém účinkuje reciprocita behaviorálních (zjevné chování), kognitivních (vlastní očekávání) a environmentálních (vnější motivace) prvků. Uvedení autoři pak zmiňují, že ověřovaný vztah by získal vyšší podíl vysvětlené variace zahrnutím dalších aspektů do výzkumu.

8.1 Limity výzkumu

Ve výzkumném šetření této disertační práce lze reflektovat několik limitů, které vytyčují možnosti interpretace výsledků a vyvození závěrů.

Každá výzkumná strategie má svá úskalí, která může výzkumník ovlivnit nebo přijmout. Jedním z přijatých úskalí v rámci zvoleného kvantitativního výzkumu je nezbytnost redukce fenoménu. Ta vychází z principu kvantifikace, jenž nám na druhou stranu dovoluje srovnávat měření a empiricky ověřovat existenci kauzalit mezi jevy (Špaček, 2019).

Mou snahou bylo přiblížit se reprezentativnímu výzkumnému souboru, na jehož základě bych pracovala se spolehlivými závěry. Co se velikosti výzkumného souboru týká, tak bych chtěla poukázat na skutečnost, že v rámci náhodného výběru bylo vylosováno více škol s nižším počtem tříd. Navíc právě tyto školy se do sběru dat zapojovaly častěji než školy s vyšším počtem tříd v ročníku. Kvůli tomu jsem získala méně vyplněných dotazníků, a tím pádem také méně dat, než jsem předpokládala. Nutné je také podotknout, že velikost školy a počet žáků na školách se může promítat do klimatu školy a taktéž i do vztahů mezi žáky a učiteli. Proto se domníváme, že je na místě brát v úvahu možnost zkreslení související se zapojením škol s nižším počtem žáků do sběru dat.

Dalším významným faktorem, který je nutné zvažovat v kontextu vyvozených závěrů, je sběr dat, který proběhl v době protiepidemiologických opatření, kdy začala probíhat střídavá distanční výuka. Některé školy v tuto nehostinnou dobu ukončily spolupráci, kvůli rozšíření nemoci Covid – 19 v jejich škole. Prostřednictvím této situace jsem přišla o 4 základní školy s vůlí spolupracovat na sběru dat. Vedle uvedeného bylo problematické získat dotazníky od učitelů

žáků. Ačkoli byla neochota učitelů vyšší, z důvodu zvýšených nároků na jejich práci v kontextu střídavé distanční výuky, po připomenutích mi vyšli vstříc a dotazník vyplnili navzdory časovému nedostatku. Tak snadné to nebylo v případě žáků, také vzhledem ke skutečnosti, že vždy nezafungoval kontrolní mechanismus stanovený učiteli ohledně vyplnění dotazníku. Učitelé často hovořili o tom, že nejspíše dotazník nevyplnili žáci s horším prospěchem či žáci žijící v nepříznivém rodinném zázemí, přičemž tito žáci často neodevzdávají požadované úkoly, či pravidelně nechodí do online výuky. S ohledem na situaci jsem musela přijmout fakt, že dotazník nevyplní všichni žáci ve třídě a návratnost se bude pohybovat okolo 70 %. Vedle návratnosti je nutné zmínit i samotnou distanční výuku. Uvedené výsledky jsou do jisté míry spjaty i s distanční výukou, která v době sběru probíhala.

ZÁVĚR

Disertační práce byla věnována konceptu interpersonální bezprostřednosti učitele ve vztahu k problematice žákovského učení na druhém stupni základních škol. Primárně jsme vycházeli z předpokladu, že přívětivé chování učitele je prostředkem zvyšujícím vliv učitele zejména na afektivně-motivační složku žáka, která se promítá i do kognitivního rozvoje žákovy osobnosti. Výchozími se staly také teze, které považují míru interpersonální bezprostřednosti učitele za klíčovou při tvorbě příznivého učebního klimatu, jež podpůrně působí edukační procesy.

Celkově jsme teoretická východiska vystavěli na modelu žákovského učení Průchy (2020), jenž spojuje žákovské učení s procesuálními proměnnými, a také se vstupními determinanty na straně učitelů a žáků. V návaznosti na tento model se disertační práce zabývala nejen vztahem interpersonální bezprostřednosti učitele a percipovaného učení, ale také analyzovala souvislosti obou konstruktů se základními vlastnostmi žáků a učitelů.

Nejprve jsme se zaměřili na naplnění stanovených teoretických cílů. S ohledem na řečené bylo prvním úkolem teoretické části analyzovat širší teoretický rámec sledovaných jevů. Za ten jsme zvolili vztah učitele a žáka, proces interakce a komunikace probíhající mezi nimi. Práce se snažila tuto triádu představit ve vzájemných souvislostech, tedy že komunikace se odráží ve vzájemném působení a stejně tak na kvalitě vztahu učitele a žáka. Za zásadní bylo chápáno také pojetí učitele jakožto aktéra – iniciátora – komunikace ve školním prostředí, jehož iniciaci výukové komunikace ovlivňují kompetence či jeho pedagogické myšlení. Jako druhý úkol vystupovala potřeba vymezit konstrukty interpersonální bezprostřednosti učitele a žákovského percipovaného učení a postulovat jejich vzájemné vztahy v teoretickém modelu. V souladu s tím byla bezprostřednost učitele chápána jako takové komunikační chování, které je přívětivé a vstřícné. Takovým chováním zvyšuje učitel pocit vnímané blízkosti u svých žáků. Připomeňme, že blízkost je jedna z determinant kvalitního vztahu. Související konstrukt žákovského percipovaného učení byl pak chápán ne jako výsledek učení, či výkon, ale jako přesvědčení žáka o vlastním pokroku. Oba koncepty byly pak spojeny na teoreticko-výzkumném základu v model, jenž předpokládal, že přívětivé jednání učitele působí jednak na komunikační (učební) klima a jednak jako sociální odměna, podporující proces učení žáků. Kromě toho jsme brali v úvahu, že žákovské učení může být ovlivněno vlastnostmi na straně žáků jako je gender, ročník nebo jejich školní úspěšnost, a na straně učitelů pak třeba také délkou praxe nebo jejich dosaženým vzděláním.

Výzkumná část představuje realizaci kvantitativního výzkumného šetření, pro který byl zkonstruován nový nástroj ke sběru dat. Jednalo se o tvorbu dotazníkové škály zjišťující míru interpersonální bezprostřednosti učitele, jež je určena žákům na druhém stupni základních škol. Vzhledem k vlastnostem dobrého měření, kterými tato škála disponuje, byla společně s dotazníkem percipovaného učení využita jako metoda sběru dat.

Kromě toho se kvantitativní výzkum věnoval diferenční, korelační a regresní analýze dat získaných od 868 žáků základních škol. Výsledky naznačují několik významných zjištění. Prvořadě bychom chtěli poukázat na to, že přívětivé chování učitele se méně dostává žákům neprospívajícím, se slabou školní úspěšností. Jedná se o výzvu pro teorii, výzkum i praxi odhalit, navrhnout a aplikovat takové postupy, které by podpořily tyto žáky v učebním prostředí. S ohledem na předkládané navrhuje orientovat snahu zlepšit podmínky pro neprospívající žáky na komunikační komponenty ovlivňující učební klima mezi učitelem a žáky, mezi které bezesporu patří i interpersonální bezprostřednost učitele.

Obdobně bychom se přikláněli zaměřit se na uvedené i kontextu problematiky genderových nerovností ve výuce, neboť výsledky této práce poukazují na to, že chlapci oproti dívkám vnímají vyšší míru nevhodného chování učitelů v interakcích mezi nimi.

S odkazem na zjištění také doporučujeme více sledovat vlastnosti učitelů odrážejících se na jejich komunikačním chování a rozvíjení sociálních kompetencí. Apelovat je nutné na typ vzdělání učitelů. Jakkoli se může zdát základní pedagogická kvalifikace dostačující, je nezbytné věnovat více pozornosti jeho kvalitě nebo více zdůrazňovat význam plnohodnotného pedagogického vysokoškolského vzdělání.

Ve světle dalších zjištění se dále otevírá téma profesního zrání v souvislosti s délkou praxe na učitelské pozici. Jak se zdá, delší praxe nemusí znamenat přívětivějšího nebo lepšího učitele. Naopak u učitelů s dlouholetou praxí žáci vyhodnocovali míru interpersonální bezprostřednosti jako nízkou a zároveň i na úrovni percipovaného učení žáci dosahovali nejnižšího skóre.

V kontextu interpersonální bezprostřednosti učitele a žakovského percipovaného učení bylo prokázáno, že čím více je učitel vstřícnější, tím více mají žáci pocit, že se něco naučili. Bezprostřednost učitele můžeme tedy vnímat jako podpůrný aspekt učení působící zejména na afektivní aspekty učení. Proto shledáváme za velmi užitečné aplikovat přívětivé komunikační chování do výukových strategií učitelů. Příkladem může být dialogické vyučování, v němž je nutné navodit příznivé otevřené klima, které usnadňuje žákům více argumentovat, a tím i učit se.

Závěrem bychom chtěli podotknout, že uvedená zjištění otevřela mnoho různých témat, které pojí jedno společné, a sice průřez do psychosociálních podmínek vzdělávání. Tyto podmínky velmi dobře dokáže zkvalitňovat interakce a komunikace mezi učiteli a žáky, o nichž víme z teoretické části práce, že mohou na žakovské učení působit podpůrně a stejně tak nepříznivě. Za směrodatného činitele lze v souvislosti s našimi závěry považovat míru interpersonální bezprostřednosti učitele, která dokáže připravit a dále pečovat o psychosociální prostor rozmanitých výukových situací a posilovat percipované učení žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Åhslund, I., & Boström, L. (2018). Teachers' Perceptions of Gender Differences : What about Boys and Girls in the Classroom? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(4), 28–44.
- Alamos, P., & Williford, A. P. (2020). Exploring dyadic teacher–child interactions, emotional security, and task engagement in preschool children displaying externalizing behaviors. *Social Development*, 29, 339– 355.
- Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model, *Communication Education*, 55(1), 21-31.
- Andersen, J. F. (1978). *The relationship between teacher immediacy and teaching effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation. West Virginia University, Morgantown, WV.
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In: D. Nimmo. (Ed.). *Communication Yearbook 3*. New Brunswick, NJ: Transaction Books. 543-559.
- Anderson, P. A. (1985). Nonverbal immediacy in interpersonal communication. In A. W. Siegman & S. Feldstein (Eds.), *Multichannel integrations of nonverbal behavior* (pp. 136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Andersen, P. A. (1992). Excessive intimacy: An account analysis of behaviours, cognitive schémata, affect, and relational outcomes. Paper prenter at the 6th *Interantional conference on personal relationships*, Orono: MS.
- Andersen, P. A. (1998). The cognitive valence theory of intimate communication. In M. Palmer & G. A. Barnett (Eds.), *Progress in communication sciences*, 14. Mutual influence in interpersonal communication theory and research in cognition, affect, and behavior (pp 39-72), Norwood, NJ: Ablex.
- Anderson, P. A. (1999). *Nonverbal communication: Forms and function*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Andersen P. A., & Andersenová, J. F. (2005). Measumenets of perceived nonverbal immediacy. In: Manusov, L. V. Ed. (2009). *The sourcebook of nonverbal measures: Going beyond words*, (113-126) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Babad, E. (2005). Nonverbal behavior in education. In: J. A. Harrigan, R. Rosenthal, & K. R. Scherer (Eds.), *The new handbook of methods in nonverbal behavior research* (pp. 283-311). New York: Oxford University Press.
- Babad, E. (2007). Teachers' nonverbal behavior and its effects on students. In: R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education* (pp. 201-261). Dordrecht: Springer.
- Bacon, D. R. (2016). Reporting Actual and Perceived Student Learning in Education Research. *Journal of Marketing Education*, 38(1), 3-6.

- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.
- Ballester, E. P. (2015). Verbal and nonverbal teacher immediacy and foreign language anxiety in an EFL university course. *Porta Linguarum*, 9(1), 9-24.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.
- Bandura, A., Jeffery, R. W. (1974): Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 122-130.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G., & Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *proceedings of the national academy of sciences*, 107(5), 1060-1063.
- Bendová, A. (2016). Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace*, 26(2), 252-2714.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Brok, den, P. J., & Tartwijk, van, J. W. F. (2015). Teacher-student interpersonal communication in international education. In: M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The Sage handbook of research on international education* (pp. 309-324). SAGE Publications Ltd.
- Broggi, N. A. (2013). *Perspectives in Primary Education*. Amsterdam: Springer.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burdoon, J. K. (2015). Expectancy violations theory In Berger et al. *The International Encyclopedia of interpersonal communication*, Wiley-Blackwell.
- Burgoon, J. K., & Jones, S. B. (1976). Toward a theory of personal space expectations and their violations. *Human communication research*, 2(2), 131-146.
- Burgoon, J. K., & Hale, J. L. (1988). Nonverbal expectancy violations: Model elaboration and application to immediacy behaviors. *Communication Monographs*, 55(1), 58-79.
- Burroughs, N. F. (2007). A Reinvestigation of the Relationship of Teacher Nonverbal Immediacy and Student Compliance-Resistance with Learning, *Communication Education*, 56, 453-475.
- Butland, M. J., & Beebe, S. A. (1992). *Teacher immediacy and power in the classroom: The application of implicit communication theory*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association, Miami, FL.

- Buzzelli, C. A. & Johnston, B. (2002). *The Moral Dimensions of Teaching: Language, power and culture in classroom interactions*. London: RoutledgeFalmer.
- Conaway, R. N., Easton, S. S., & Schmidt, W. V. (2005). Strategies for Enhancing Student Interaction and Immediacy in Online Courses. *Business Communication Quarterly*, 68(1), 23-35.
- Cano, J., & Velez J. J. (2012) Instructor verbal and nonverbal immediacy and the relationship with student self-efficacy and task value motivation. *Journal of Agricultural Education*, 53(2), 87–98.
- Cappella, J. N., & Green, J. O. (1984). The effects of distance and individual differences in arousability on nonverbal involvement: A test of discrepancy-arousal theory. *Journal of Nonverbal Behaviour*, 8, 259-286.
- Carrell, S. E., Page, M. E., & West, J. E. (2010). Sex and Science: How Professor Gender Perpetuates the Gender Gap? *Quarterly Journal of Economics*, 125(3), 1101-1144.
- Caspi, A., & Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: Testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education*, 11(3), 323–346.
- Coşkun, K., & Kara, C. (2020). *What happens during teacher–student interaction in the first year of primary school? A New Explanation*. SAGE Open.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
- Čejková, I. (2005) Současné trendy v pojetí pedagogické interakce. *Pedagogická orientace*, 15(2), 60-64.
- Dee, T. (2006). The why chromosome: How a teacher's gender affects boys and girls. *Education Next*, 6(4), 68-75.
- Doody O. & Bailey, M. E. (2016). Setting a research question, aim and objective. *NurseResearcher*, 23(4), 19-23.
- Dyrťová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Eadie, W. F. (2009). *21st Century Communication: A Reference Handbook*. Los Angeles: Sage.
- Elbeck, M., & Bacon, D. R. (2015). Towards universal definitions for direct and indirect assessment. *Journal of Education for Business*, 90, 278-283.
- Ellis K. (1995) Apprehension, self-perceived competency, and teacher immediacy in the laboratory-supported public speaking course: Trends and relationships. *Communication Education*, 44(1), 64-78.
- Estep, C. M., & Roberts, T. G. (2013). Exploring the relationship between professor/student rapport and students' expectancy for success and values/goals in college of agriculture classrooms. *Journal of Agricultural Education*, 54(4), 180-194.

- Fahara, F. M., & Castro, L. A. (2015). Teaching Strategies to Promote Immediacy in Online Graduate Courses. *Open Praxis*, 7(4), 363-376.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Portál.
- Fitzpatrick, M. A., & Bochner, A. (1981). Perspectives on self and other: Male-female differences in perceptions of communication behavior. *Sex Roles* 7, 523-535.
- Freitas, F. A., Myers, S. A., & Avtgis T. A (1998). Student perceptions of instructor immediacy in conventional and distributed learning classrooms, *Communication Education*, 47(4), 366-372.
- Frymier, A. B. (1994). A Model of Immediacy in the Classroom. *Communication Quarterly*, 42, 133-144.
- García, A. A. (2011). Cognitive interviews to test and refine questionnaires. *Public Health Nurse*, 28(5), 444-450.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Gendrin, D. M., & Rucker, M. L. (2002). The impact of gender on teacher immediacy and student learning in the HBCU classroom, *Communication Research Reports*, 19(3), 291-299.
- Gibson, E. J. (1991). *Anodyssey in learning and perception*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gibson, E. J. (1992). How to think about perceptual learning: Twenty-five years later. In H. L. Pick, P. van den Broek, & D. C. Knill (Eds.), *Cognitive psychology: Conceptual and methodological issues* (pp. 215-237). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
- Gillernová, I. (2005) Základní charakteristiky interakce dospělých a dětí v rodinném a školním prostředí. In: A. Vališová, M. Bratská, B. Sliwerski (Eds.) *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV.
- Ginsberg, S. M, Friberg, J. C. & Viscont, C. F. (2012) *Scholarship of Teaching and Learning in Speech-Language Pathology and Audiology: Evidence-based Education*. San Diego, CA: Plural Pub,
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1972). Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 63(6), 617-624.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37 (1), 40-53.
- Gorham, J., Cohen, S. H., & Morris T. L. (1997). Fashion in the classroom II: Instructor immediacy and attire. *Communication Research Reports*, 14(1), 11-23.

- Gorham, J., Cohen, S. H., & Morris T. L. (1999). Fashion in the classroom III: Effects of instructor attire and immediacy in natural classroom interactions, *Communication Quarterly*, 47(3), 281-299.
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39, 46-62.
- Gregersen, T. (2006). A cross-cultural comparison of nonverbal teacher immediacy and foreign language anxiety in Chilean and Russian English language classrooms. *Revista Signos*, 39, 407-426.
- Gunter, G. (2007). The effects of the impact of instructional immediacy on cognition and learning in online classes. World Academy of Science, Engineering and Technology, Open Science Index 11, *international journal of educational and pedagogical sciences*, 1(11), 729 - 735.
- Helus, Z. (1988). Interakce učitel—žáci a optimalizace výchovněvzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 6, 642-660.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Henning Z. T. (2012). From Barnyards to learning communities: Student perceptions of teachers' immediacy behaviors, *Qualitative research reports in communication*, 13(1), 37-43.
- Hess, J., & Smythe, M. (2001). Is teacher immediacy actually related to student cognitive learning?. *Communication Studies*, 52(3), 197-220.
- Hnilica, K. (1993). Vývoj pojetí regulace učení a výkonů v sociální kognitivní teorii A. Bandury. *Pedagogika*, 43(4), s. 439-448.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Chráska, M., & Kočvarová, I. (2014). *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Chráska, M., & Kočvarová, I. (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Christensen, L. J., & Menzel, K. E. (1998). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning. *Communication Education*, 47, 82-90.
- Jaasma, M. A., & Koper, R. J. (1999). The relationship of student-faculty out-of-class communication to instructor immediacy and trust and to student motivation. *Communication Education*, 48, 41-47.

- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Kadri, M., Roth, W. M., Jornet, A., & Elaine, M. (2017). Towards a more symmetrical approach to the zone of proximal development in teacher education. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 668-689.
- Kearney, P., Plax, T. G., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1985). Power in the classroom III: Teacher communication techniques and messages. *Communication Education*, 34, 19-28.
- Kearney, P., Plax, T. G., Smith, V. R., & Sorensen, G. (1988). Effects of teacher immediacy and strategy type on college student resistance to on-task demands. *Communication Education*, 37(1), 54-67.
- Keller, M. M., Becker, E. S., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2018). When Teacher Enthusiasm Is Authentic or Inauthentic: Lesson Profiles of Teacher Enthusiasm and Relations to Students' Emotions. *AERA Open*, 4(2), 1-16.
- Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E., Morger, V., & Hensley, L. (2015). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29-38.
- Keller, M. M., Woolfolk Hoy, A. E., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*. 8(4), 743-769.
- Kelly, S., Rice, Ch., Wyatt, B., Ducking, J. & Denton Z. (2015). Teacher immediacy and decreased student quantitative reasoning anxiety: the mediating effect of perception, *Communication Education*, 64(2), 171-186.
- Kerssen-Griep, J. & Witt, P. L. (2015). Instructional feedback III: How do instructor facework tactics and immediacy cues interact to predict student perceptions of being mentored?, *Communication Education*, 64(1), 1-24.
- King, P., & Witt, P. (2009). Teacher immediacy, confidence testing, and the measurement of cognitive learning. *Communication Education*, 58(1), 110-123.
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Grada.
- Kolář, J., Nehyba, J., & Lazarová, B. (2012). Odras sociálně-kognitivních teorií v činnosti lektorů pracujících se skupinou. In: *Kvalita ve vzdělávání: XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu Praha: sborník anotací*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakult.
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2010). *Předškolní a primární pedagogika*. Portál.
- Koomen, H. M., & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *The British journal of educational psychology*, 85(4), 479-497.

- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2018). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Kulič, V. (1992) *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
- Kumpulainen, K., & Kaartinen, S. (2003). The Interpersonal Dynamics of Collaborative Reasoning in Peer Interactive Dyads. *The Journal of Experimental Education*, 71(4), 333-370.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2018). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- LaRose, R. & Whitten, P. (2000). Re-thinking Instructional Immediacy for Web Courses: A Social Cognitive Exploration. *Communication Education*, 49(4), 320-338.
- Lašek, J. (2001) *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lašek, J. (1994). Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 44(2), 155-162.
- LeFebvre, L. & Allen M. (2014). Teacher immediacy and student learning: An examination of lecture/laboratory and self-contained course sections. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(2), 29-45.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), 101-128.
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: MU .
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika*, 3, 250-289.
- Matějů, P. & Simonová, N. (2013). Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? *Orbis scholae*, 7(3), 107–138.
- Matušů, R. (2019). The role of verbal and nonverbal teacher immediacy: The perspectives from primary school teachers, In: L. Gomez Chova, A. Martinet, Torres (Eds.), *INTED 2019 Proceedings*, (pp. 4239-4243). Valencia: IATED Academy.
- Mazer J. P., & Stowe, A. S. (2016). Can Teacher Immediacy Reduce the Impact of Verbal Aggressiveness? Examining Effects on Student Outcomes and Perceptions of Teacher Credibility, *Western Journal of Communication*, 80(1), 21-37.
- Mazer J. P (2013). Student Emotional and Cognitive Interest as Mediators of Teacher Communication Behaviors and Student Engagement: An Examination of Direct and Interaction Effects. *Communication Education*, 62(3), 253-277.

- McCluskey, R., Dwyer, J. & Sherrod, S. (2017). Teacher immediacy and learning mathematics: Effects on students with divergent mathematical aptitudes, *Investigations in mathematics learning*, 9(4), 157-170.
- McCroskey, J. C., Fayer, J. M., Richmond, V.P., Sallinen, A., Barraclough, R. A. (1996). A multi-cultural examination of the relationship between nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Quarterly*, (3), 297–307.
- McCroskey, J., & Teven, J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66, 90-103.
- Mehrabian, A. (1966). Immediacy: An indicator of attitudes in linguistic communication. *Journal of Personality*, 34, 26-34.
- Mehrabian, A. (1969). Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavioral research methods and instrumentation*, 1, 213-217.
- Mehrabian, A. (1971). Verbal and nonverbal interaction of strangers in a waiting situation. *Journal of experimental research in personality*, 5, 127-138
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth
- Mehrabian, A. (2007). *Nonverbal Communication*. New York: Routledge.
- Mehrabian, A., & Russell, J. A. (1974). *An approach to environmental psychology*. The MIT Press.
- Mehrabian, A. & Weiner M. (1968). *Language Within Language: Immediacy a Channel in Verbal Communication*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Menzel, K., & Carrell, L. (1999). The impact of gender and immediacy on willingness to talk and perceived learning. *Communication Education*, 48, 31-40.
- Messman, S. & Jones-Corley, J. (2001). Effects of communication environment, immediacy, and communication apprehension on cognitive and affective learning, *Communication Monographs*, 68(2), 184-200.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Mlčák, Z. (1996). Preferované interpersonální chování učitele. *Pedagogika*, 2, 152-155.
- Molinari, L., & Mameli, C. (2015). Triadické interakce ve výukové komunikaci. *Studia Paedagogica*, 20(3), 7-19.
- Mottet T. P. et al. (2006). Testing the neutralizing effect of instructor immediacy on student course workload expectancy violations and tolerance for instructor unavailability. *Communication Education*, 55(2), 147-166.
- Mottet, T. P., & Richmond, V. P. (1998). An inductive analysis of verbal immediacy: Alternative conceptualization of relational verbal approach/avoidance strategies, *Communication Quarterly*, 46(1), 25-40.
- Morgan, S. J., Amtmann, D., Abrahamson, D. C., Kajlich, A. J., & Hafner, B. J. (2014). Use of cognitive interviews in the development of the PLUS-M item bank. *Quality*

of life research: an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation, 23(6), 1767–1775.

- Mortensen, C. (2011). *Communication Theory*. London: Transaction Publisher.
- MŠMT (2008). *Analýza kvalifikovanosti učitelů a návrhy doporučení pro podpůrné projekty ESF*, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Academia.
- Nelešovská, A. (2011). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada.
- Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK.
- Nývltová, V. (2015). *Psychologie učení - I. Část*. Praha: Ústav učitelství a humanitních studií, Vysoká škola chemicko-technická v Praze.
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship trajectories: Predictorsof behavior problem trajectories and mediators of child and family factors. *American educational research journal*, 32, 450–472
- Ochrana, F. (2019). *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.
- Pajares, F. M. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pelikán, J. (2002). *Pomáhat být*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, J. (1995) *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
- Pelikán, J. (1991) Některé problémy pedagogické interakce z hlediska širších kontextů výchovně vzdělávacího procesu. Pedagogika, 1, 41–51.*
- Pennings, H. J., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L., Want, A., & Tartwijk, J. (2017). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 55, 41-57.
- Pick, H. L. (1992). Eleanor J. Gibson: Learning to perceive and perceiving to learn. *Developmental Psychology*, 28, 787-794.
- Píšová, M. (2010) Učitel - expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika 60(3)*, 242-253.
- Plax, T. G., Kearney, P., Downs, T. M., & Stewert, R. A., (1986). College student resistance toward teachers' use of selective control strategies. *communication research reports*, 3, 20-27.
- Pogue, L. L., & Ahyun, K. (2006). The Effect of Teacher Nonverbal Immediacy and Credibility on Student Motivation and Affective Learning, *Communication Education*, 55(3), 331-344.
- Powell, D. L. & Powell, R. G (2016). *Classroom communicationand diversity*. NY: Routledge
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- Průcha, J. (2009). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada.
- Rabušic, L., Soukup, P., & Mareš, P. (2019). *Statistická analýza sociálněvědních dat (prostřednictvím SPSS)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rester C. H. & Edwards R. (2007). Effects of Sex and Setting on Students' Interpretation of Teachers' Excessive Use of Immediacy. *Communication Education*, 56(1), 34-53.
- Richmond, V. (1990). Communication in the classroom. *Communication Education*, 39(3), 181-195.
- Richmond, V. P., Gorham, J. S., & McCroskey, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In: M. McLaughlin (Ed.), *Communication yearbook 10*, (pp. 574-590) Beverly Hills, CA: Sage.
- Richmond, V., & McCroskey, J. (2000). *Nonverbal behavior in interpersonal relations*. Boston: Allyn & Bacon.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Johnson, A. D. (2003). Development of the Nonverbal Immediacy Scale (NIS): Measures of self- and other-perceived nonverbal immediacy. *Communication Quarterly*, 51, 502-515.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C. & Mottet, T. (2016). *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Roberts, A., & Friedman, D. R. (2013). The impact of teacher immediacy on student participation: An objective cross-disciplinary examination, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 25(1), 38-46.
- Robinson, R. Y. (1995). *Affiliative communication behaviors: a comparative analysis of the interrelationships among teacher nonverbal immediacy, responsiveness, and verbal receptivity on the prediction of student learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association, Albuquerque, NM.
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Wendt, J. L., Wighting, M., & Nisbet, D. (2016). The predictive relationship among the CoI framework, perceived learning, and online graduate students' course grades. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 18-35.
- Rodriguez, J. I., Plax, T. G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, 45, 293-305.
- Rovai, A. P. & Baker, J. D. (2003). Gender differences in online learning: Sense of Community, Perceived Learning, and Interpersonal Interactions. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(1), 31-34.

- Rovai, A. P., & Barnum, K. T. (2003). Online course effectiveness: An analysis of student interactions and perceptions of learning. *Journal of Distance Education*, 18(1), 57–73.
- Rovai, A. P., Wighting, M.J., Baker, J. D., & Grooms, L. D. (2009). Development of an instrument to measure perceived cognitive, affective, and psychomotor learning in traditional and virtual classroom higher education settings. *Internet and Higher Education*, 12(1), 7-13.
- Sahrakhiz, S. (2017). Immediacy and distance in teacher talk—A comparative case study in German elementary- and outdoor school-teaching, *Cogent Education*, 4(1), nečíslováno.
- Sanders, J. A. & Wiseman, R. L. (1990). The effects of verbal and nonverbal teacher immediacy on perceived cognitive, affective, and behavioral learning in the multicultural classroom. *Communication Education*, 39, 341-353.
- Sedláček, M. & Šed'ová, K. (2015). Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis Scholae*, Praha: Karolinum, 9(1), 83-101.
- Sedláček, M. (2014). *Ohniskové skupiny a skupinový rozhovor* In: R. Švaříček, K. Šed'ová, et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 184-192) Praha: Portál.
- Sedláková, R. (2014). *Výzkum médií: nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada.
- Siegmán, A. W. & Feldstein, S. (2014). *Multichannel integrations of nonverbal behavior*. New York: Psychology Press.
- Simonds, C., & Cooper, P. J. (2011). *Communication for the classroom teacher* (Ninth edition). Allyn & Bacon.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- Skoog, R., Kusumaningsih, S., & Sun, J. (2020). Student Immediacy: The Key to Collaborative Learning Dynamics?. In: Gresalfi, M. and Horn, I. S. (Eds.), *The Interdisciplinarity of the Learning Sciences*, 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2020, Volume 2 (pp. 885-886). Nashville, Tennessee.
- Smythe, M. J., & Hess, J. A. (2005). Are student self-reports a valid method for measuring teacher nonverbal immediacy? *Communication Education*, 54(2), 170-179.
- Solfronk, J. (1996). Pedagogická praxe - její smysl a její problémy. *Pedagogika*, 46(3), 277-284.
- Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika* 57,(4), 338-348.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52 (1), 119-158.
- Stolinská, D. (2011) *Interakce učitel-žák v proměnách primárního vzdělávání*. Disertační práce (Ph.D.), Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci PF.

- Svatoš, T. (2002) *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamu.
- Swan, K. (2001). Immediacy, social presence and asynchronous discussion In J. Bourne & J. C. Moore (Eds.), *Elements of Quality Online Education, Volume 3*. Needham, MA: SloanC.
- Šalamounová, Z. & Švaříček, R., (2012) Komunikace z pohledu učitelů. In: K. Šed'ová, Švaříček, R., & Z. Šalamounová. *Komunikace ve školní třídě*. (s. 216-228) Praha: Portál.
- Šed'ová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia Paedagogica*, 16(1), 89-118.
- Šed'ová, K. (2011). Od pseudodialogu k dialogickému vyučování. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 39–45). Brno: Masarykova univerzita.
- Šed'ová, K. (2012) Od pseudodialogu k dialogickému vyučování. *Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 39–45).
- Šed'ová, K. (2016a). Co je dialogické vyučování? *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*, 140(1), 8-12.
- Šed'ová, K. (2016b). Reflexe jako nástroj změny komunikačního chování učitele: případová studie. *Pedagogika*, 4(66), s. 477-494.
- Šed'ová, K., & Švaříček, R. (2010). Agažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 24-48.
- Šed'ová, K. M., & Švaříček R. (2012). Zpětná vazba In: K. Šed'ová, Švaříček, R., & Z. Šalamounová. *Komunikace ve školní třídě*. (s. 111-132) Praha: Portál.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Portál.
- Švaříček, R., Šed'ová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Šed'ová, K., & Sedláček, M. (2015). Žákovská participace jako předmět akčního výzkumu. *Studia Paedagogica*, 20(2), 33-58
- Špaček, O. (2019). Populace a výběr In: H. Novotná, O. Špaček, M. Šťovíčková, (Eds.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. (s. 123-140) Praha: FHS UK.
- Špaček, O. (2019). Kvantitativní strategie výzkumu. In: H. Novotná, O. Špaček, M. Šťovíčková, (Eds.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. (s. 93-122) Praha: FHS UK.
- Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 16(1), 9-46
- Švec, V. (1998). Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace*, 4, 19-32.

- Švec, V. (2005). Ohlédnutím za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 4, 31-43.
- Tabak, I., & Baumgartner, E. (2004). The Teacher as Partner: Exploring Participant Structures, Symmetry, and Identity Work in Scaffolding. *Cognition and Instruction*, 22(4), 393–429.
- Thweatt, S. K., & McCroskey J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47(4), 348-358.
- Titsworth, B. S. (2004) Students' notetaking: the effects of teacher immediacy and clarity. *Communication Education*, 53(4), 305-320.
- Tonsing, N. K. (2018). Instructor immediacy and statistics anxiety in social work undergraduate students. *Sicuk Wirj Education*, 37(2), 223-233.
- Tůma, F. (2014). Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990-2012). *Pedagogika*, 64(2), 177-199.
- Vaďurová, L. (2011). Genderově stereotypní vzorce chování v pedagogické komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 16(1), 211-224.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vašutová, J. (2004). Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Velez, J., & Cano, J. (2008). The relationship between teacher immediacy and student motivation. *Journal of Agricultural Education*, 49(3),76-86.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211.
- Vygotskij, L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (Eds.). (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Grada.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Wells, M. I., & Dellinger, A. B. (2011). The effect of type of learning environment on perceived learning among graduate nursing students. *Nursing Education Perspectives*, 32(6), 406–410
- Williams, A. S. (2010). Statistics anxiety and instructor immediacy. *Journal of Statistics Education*, 18(2), 1-18.
- Willis, G. B. (2004). Cognitive interviewing revisited: A useful technique in theory? In S. Presser, J. M. Rothgeb, M. P. Couper, J. T. Lessler, E. Martin, J. Martin, & E. Singer. (Eds.), *Methods for testing and evaluating questionnaires* (pp. 23–44). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Wilson, L. & Locker, L. (2008) Immediacy scale represents four factors: Nonverbal and verbal components predict student outcomes, *Journal of classroom interaction*, 42(2), 4-10.
- Witt, P. (Eds.) (2016). *Communication and Learning*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Witt P., Wheelless L. R. & Allen M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71(2), 184-207.
- Wubbels, T., Créton, H., Levy, J., & Hooymayers, H. (1993). *The model for interpersonal teacher behavior*. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (p. 13–28). Falmer Press/Taylor & Francis, Inc.
- Yu, M. (2011). Effect of communication variables, affective variables, and teacher immediacy on willingness to communicate of foreign language learners, *Chinese Journal of Communication*, 4(2), 218-236.
- Zandlová, M. & Šťovíčková Jantulová, M. (2019). Etika výzkumu. In H. Novotná, O. Špaček, M. Šťovíčková, (Eds.). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. (s. 57-92) Praha: FHS UK
- Zee, M., Koomen, H., & Veen, I. V. (2013). Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: the role of student personality. *Journal of school psychology*, 51(4), 517-33.
- Zhang, Q. & Oetzel, J. G. (2006). Constructing and validating a teacher immediacy scale: A Chinese perspective. *Communication Education*, 55(2), 218-241.
- Zhang, Q., & Sapp, D. (2008). A burning issue in teaching: The impact of perceived teacher burnout and nonverbal immediacy on student motivation and affective learning. *Journal of Communication Studies*, 1(2), 152-168
- Zhang, Q. & Witt P. L. (2016). Instructor immediacy In P. L. Witt (Ed) *Communication and learning*. Berlin: De Gruyter Mouton, 157-180.
- Zhang, Q. & Zhang, J. (2006). Dimensions of teacher immediacy as predictors of student learning: A Chinese perspective, *Communication Research Reports*, 23(3), 199-207.
- Zormanová, L. (2009) Vliv genderu na komunikaci žáků a žákyň ve výuce občanské výchovy. *e-Pedagogium*, 9(3), 204-218.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 Schéma chování a prožívání v interakci učitel-žák</i>	15
<i>Obrázek 2 SMCR model komunikace</i>	17
<i>Obrázek 3 Transakční model komunikace</i>	18
<i>Obrázek 4 Teoretický model žákovského učení (modifikováno dle Průchy, 2020).....</i>	54
<i>Obrázek 5 Kauzální modely bezprostřednosti a percipovaného učení</i>	59
<i>Obrázek 6 Výchozí teoretický model disertační práce</i>	63
<i>Obrázek 7 Fáze výzkumného šetření (Vlastní schéma)</i>	65
<i>Obrázek 8 Logika odvození výzkumných otázek z vědeckého problému.....</i>	67
<i>Obrázek 9 Graf: Sutinový graf výsledků faktorové analýzy.....</i>	84
<i>Obrázek 10 Graf: Míra interpersonální bezprostřednosti učitele v jednotlivých ročnících</i>	100
<i>Obrázek 11 Graf: Míra interpersonální bezprostřednosti učitele v rámci školní úspěšnosti žáků.....</i>	103
<i>Obrázek 12 Graf: Míra interpersonální bezprostřednosti učitele v rámci délky praxe učitelů</i>	111
<i>Obrázek 13 Graf: Úroveň percipovaného učení v závislosti na ročníku žáků.....</i>	116
<i>Obrázek 14 Graf: Úroveň percipovaného učení v závislosti na školní úspěšnosti žáků....</i>	118
<i>Obrázek 15 Graf: Úroveň percipovaného učení žáků v závislosti na délce praxe učitelů</i>	124
<i>Obrázek 16 Graf: Vztah interpersonální bezprostřednosti učitele a percipovaného učení</i>	126
<i>Obrázek 17 Graf: Histogram rezidua</i>	173
<i>Obrázek 18 Grafická kontrola reziduí</i>	174

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled výzkumů interpersonální bezprostřednosti učitele a zapojení studentů (Vlastní zpracování).....	39
Tabulka 2 Přehled výzkumů interpersonální bezprostřednosti učitele a zapojení studentů (vlastní zpracování).....	41
Tabulka 3 Přehled výzkumů interpersonální bezprostřednosti učitele a zapojení studentů (vlastní zpracování).....	43
Tabulka 4 Přehled výzkumů interpersonální bezprostřednosti učitele a zapojení studentů (vlastní zpracování).....	44
Tabulka 5 Přehled výzkumů interpersonální bezprostřednosti učitele a zapojení studentů (vlastní zpracování).....	46
Tabulka 6 Pojetí učení v různých časových obdobích	50
Tabulka 7 Operacionalizace proměnných (vlastní zpracování)	72
Tabulka 8 Předpokládané dimenze interpersonální bezprostřednosti učitele.....	80
Tabulka 9 Výsledek KMO a Barlettova testu.....	83
Tabulka 10 Faktorové zátěže po rotaci varimax.....	85
Tabulka 11 Cronbachovy koeficienty alfa k ověření reliability.....	87
Tabulka 12 Rozložení výzkumného souboru	89
Tabulka 13 Cronbachovy koeficienty alfa k ověření reliability IBU (předvýzkum)	92
Tabulka 14 Cronbachovy koeficienty alfa k ověření reliability dotazníku percipovaného učení (předvýzkum)	92
Tabulka 15 Test normality dat pro proměnnou interpersonální bezprostřednost učitele	93
Tabulka 16 Test normality dat pro proměnnou percipované učení.....	93
Tabulka 17 Průměrná míra interpersonální bezprostřednosti učitele	94
Tabulka 18 Míra bezprostřednosti učitele v závislosti na pohlaví žáků.....	96
Tabulka 19 Výsledky statistického testu - míry bezprostřednosti učitele v závislosti na pohlaví žáků	97
Tabulka 20 Výsledky statistického testu - míry bezprostřednosti učitele v závislosti na ročníku žáků	99
Tabulka 21 Výsledky meziskupinového testu - Analýza rozdílů míry bezprostřednosti učitele v závislosti na ročníku žáků	99
Tabulka 22 Výsledky statistického testu – míra bezprostřednosti učitele v závislosti na školní úspěšnosti žáků.....	102

Tabulka 23 Výsledek Post-hoc testu v analýze rozdílů míry bezprostřednosti učitele v závislosti na úspěšnosti žáků	102
Tabulka 24 Průměrná míra interpersonální bezprostřednosti učitele na úrovni pohlaví ...	105
Tabulka 25 Výsledky statistického testu - míra bezprostřednosti učitele v závislosti na pohlaví učitele žáků	106
Tabulka 26 Průměrná míra interpersonální bezprostřednosti učitele v závislosti na typu vzdělání.....	107
Tabulka 27 Výsledky statistického testu – míra bezprostřednosti v závislosti na typu vzdělání.....	108
Tabulka 28 Výsledky statistického testu – míra bezprostřednosti v závislosti na délce praxe	110
Tabulka 29 Výsledek Post-hoc testu v analýze rozdílů míry bezprostřednosti učitele v závislosti na délce praxe	110
Tabulka 30 Průměrná úroveň percipovaného učení v kontextu celého výzkumného souboru	112
Tabulka 31 Průměrná míra percipovaného učení v závislosti na pohlaví žáků	113
Tabulka 32 Výsledek analýzy úrovně percipovaného učení v závislosti na pohlaví žáků,	113
Tabulka 33 Výsledek analýzy úrovně percipovaného učení v závislosti na ročníku žáků	114
Tabulka 34 Výsledek Post-hoc-testu v analýze rozdílů úrovně percipovaného učení v závislosti na ročníku žáků.....	115
Tabulka 35 Výsledek analýzy úrovně percipovaného učení v závislosti na školní úspěšnosti žáků	117
Tabulka 36 Výsledek Post-hoc-testu v analýze rozdílů míry bezprostřednosti učitele v závislosti na školní úspěšnosti žáků	118
Tabulka 37 Průměrná míra interpersonální bezprostřednosti učitele v závislosti na pohlaví učitelů	119
Tabulka 38 Výsledek analýzy úrovně percipovaného učení v závislosti na pohlaví učitelů	120
Tabulka 39 Průměrná míra interpersonální bezprostřednosti učitele v závislosti na typu vzdělání učitelů.....	121
Tabulka 40 Výsledek analýzy úrovně percipovaného učení v závislosti na typu vzdělání učitelů	122
Tabulka 41 Výsledek analýzy úrovně percipovaného učení v závislosti na délce praxe učitelů	123

Tabulka 42 Výsledek Post-hoc-testu v analýze rozdílů percipovaného učení v závislosti na délce praxe učitelů.....	123
Tabulka 43 Výsledky korelační analýzy	125
Tabulka 44 Výstup analýzy ANOVA k ověření vhodnosti modelu.....	126
Tabulka 45 Výstup regresní analýzy s hodnotami R a R ₂	127
Tabulka 46 Výstup regresní analýzy obsahující regresní koeficient.....	127
Tabulka 47 Výstup regresní analýzy obsahující regresní koeficient pro případ afektivních aspektů učení.....	128
Tabulka 48 Výstup regresní analýzy obsahující regresní koeficient.....	128
Tabulka 49 Míra interpersonální bezprostřednosti v závislosti na ročníku žáků	169
Tabulka 50 Míra interpersonální bezprostřednosti v závislosti na školní úspěšnosti žáků	170
Tabulka 51 Průměrná míra interpersonální bezprostřednosti učitele v závislosti na délce praxe.....	171
Tabulka 52 Průměrná úroveň percipovaného učení v závislosti na ročníku	172
Tabulka 53 Průměrná míra percipovaného učení v závislosti na školní úspěšnosti žáků .	172
Tabulka 54 Průměrná míra percipovaného učení v závislosti na délce praxe učitelů.....	173

PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA

Články v odborných recenzovaných časopisech

Matušů, R. (2020). Interpersonální bezprostřednost učitelů v českém vzdělávacím prostředí: Platnost a spolehlivost dotazníku IBU. *e-Pedagogium*, 20(4), 52-63.

Suchánková, E., & Matušů, R. (2020). Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol. *Sociální pedagogika*, 8(2), 29-43.

Matušů, R. (2020) Hardiness in students of helping professions. *Lifelong Education: the XXI century*, 4(32).

Matušů, R. (2020) Relationship of the teacher and pupil from a different cultural background: Retrospectives of the young romani. *Edukacja Międzykulturowa*, 2 (13), 119-129.

Články ve sbornících

Matušů, R. (2019) Interaction between teacher and pupil and its influence on the perceived closeness of pupils. In: Education and New Developments 2019, (1), (pp. 361-365). Lisbon, Portugal by GIMA.

Matusu, R. (2019). On growing closer versus becoming more distant in the teacher–pupil relationship. In: *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 6(7), 205-215.

Matušů, R. (2019). The role of verbal and nonverbal teacher immediacy: the perspectives from primary school teachers, In: L. Gomez Chova, A. Martinet, Torres (Eds.), *INTED 2019 Proceedings*, (pp. 4239-4243). Valencia: IATED Academy.

Matušů, R. (2018). Bezprostřednost učitele v teoretických východiscích. In: B. Petru Puhrová, B. Deutscherová, B., M. Koutníková. In: *Fórum mladých výzkumníků VI.*, (s. 19-24). Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

PŘÍLOHA I DOTAZNÍKOVÁ ŠKÁLA INTERPERSONÁLNÍ BEZPROSTŘEDNOST UČITELE (IBU)

Faktor: Bezprostřednost orientovaná na žáky

1. Zajímá se o to, jak se mám a jak se mi vede.
6. I přesto, že se mi něco nepovede, jsem pro něj dobrý žák.
11. Oslovuje mě křestním jménem nebo tak, jak se mi to líbí.
16. Všímá si mých úspěchů nebo pokroků.
21. Chápe, když se mi něco nepovede.
26. Je na mě hodný.
31. Podle toho jak se ke mně chová, si myslím, že mě má tento učitel rád.
34. Záleží mu na tom, jak se mi daří.

Faktor: Výuková interpersonální bezprostřednost

2. Vypráví příběhy nebo zajímavosti k učivu.
7. Snaží se hodiny dělat tak, aby nás učivo zajímalo nebo bavilo.
12. Vymýšlí pro nás zajímavé hodiny.
17. Upravuje termíny pro úkoly nebo testy tak, aby nám to vyhovovalo.
22. Dělá všechno pro to, aby nám ulehčil školní práci.
27. Účastní se s námi školních akcí, které nás zajímají (exkurze, soutěže, vystoupení, výlety, koncerty).
32. I když chce po nás náročnější věci, vím, že to dělá pro naše dobro.
35. Když je to možné, dovolí nám dělat věci, které nás baví.

Faktor: Pozitivita učitele

3. Bývá v dobré náladě.
8. Často se usmívá.

- 13. S tímto učitelem jsou pohodové hodiny.
- 18. Vytváří přátelskou atmosféru.
- 23. Chová se přátelsky.
- 28. Je pozitivně naladěný.

Faktor: Sdílení neformálního rámce

- 4. Vypráví nám o svém životě.
- 9. Sdílí s námi svoje zkušenosti a zážitky.
- 14. Mluví s námi i o tématech mimo školu, třeba o životě.
- 19. Probírá s námi zajímavé věci, které se netýkají jenom školy.
- 24. Můžeme si s ním povídat o čemkoliv.
- 29. Dokáže se s námi zasmát.

Faktor: Absence nevhodného chování učitele

- 5. Zbytečně zvyšuje hlas nebo křičí.
- 10. Mívám s ním problémy.
- 15. Všimne si mě, jen když udělám něco špatně.
- 20. Je zbytečně přísný.
- 25. Posuzuje mě podle mých neúspěchů.
- 30. Na rozdíl od ostatních žáků mě často přehlíží.
- 33. Příliš nás zatěžuje činnostmi a úkoly.
- 36. Bývá dost rozladěný nebo naštvaný.

PŘÍLOHA II DOTAZNÍK PERCIPOVANÉHO UČENÍ

Afektivní aspekty učení

V podání této učitelky je látka velmi nudná.

Čeština mě vůbec nebaví.

Byla bych ráda, kdybychom příští rok češtinu vůbec neměli a měli místo toho jiný předmět.

Tato učitelka dokáže třídu zaujmout.

Čeština mě baví, takže mi nevadí dělat domácí úkoly. Někdy udělám i něco, co není přímo povinné.

Mnohé z toho, co se naučím v češtině, můžu využít i v jiném předmětu.

Čeština mě nezajímá. Nedělám nic, co není vyloženě povinné. Povinné úkoly se snažím od někoho opsat.

Kognitivní aspekty učení

Mám pocit, že jsem se v této hodině hodně naučila.

Mám pocit, že jsem se dnes v hodině češtiny nenaučila vůbec nic.

V češtině se toho naučím víc, než v jiných předmětech.

V jiných předmětech se toho naučím víc než v češtině.

Kdybychom měli z češtiny jinou učitelku, naučila bych se toho víc.

Z dnešní hodiny jsem si toho hodně zapamatovala a bude pro mě snadné připravit se na písemku nebo na zkoušení.

Kdybychom měli z češtiny jinou učitelku, neuměla bych toho zdaleka tolik jako teď.

PŘÍLOHA III DOTAZNÍK PRO UČITELE

1. Uved'te prosím pohlaví:

- Muž Žena

2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Vysokoškolské magisterské Vysokoškolské bakalářské Středoškolské
- Jiné. Prosím upřesněte:

3. Jakého pedagogického vzdělání jste dosáhl/a?

- Studium VŠ v akreditovaném studijním magisterském programu zaměřeném na pedagogické vědy
- Studium VŠ v akreditovaném studijním bakalářském programu zaměřeném na pedagogické vědy
- Jako absolvent nepedagogického oboru VŠ jsem získal/a pedagogickou způsobilost v dvouletém studiu - tzv. pedagogické minimum.
- Jiné. Prosím upřesněte:

4. Jak dlouho pracujete na pozici učitele/učitelky?

- méně než 1 rok od 1 do 3 let od 3 do 5 let
- od 5 do 10 let od 10 do 15 let Více jak 15 let

PŘÍLOHA IV DOTAZNÍK ZJIŠŤUJÍCÍ VLASTNOSTI ŽÁKŮ

1. Kolik ti je let?

.....

2. Pohlaví:

- Muž
- Žena

3. Uved' prosím ročník, do kterého chodíš:

- 6. ročník
- 7. ročník
- 8. ročník
- 9. ročník

4. Jak se učíš?

- Učím se výborně, mívám jedničky.
- Učím se moc dobře, nejčastěji mívám dvojky.
- Učím se dobře, mívám dvojky, trojky.
- Učím se spíš průměrně, nejčastěji mívám trojky.
- Učení mi moc nejde, mívám trojky, čtyřky nebo horší známky.

PŘÍLOHA V KOGNITIVNÍ ROZHOVORY - UKÁZKA

Popis metody

Poznávací rozhovor je ve společenských vědách poměrně nový a je primárně určen k předběžnému testování s cílem zjistit potenciální chyby v procesu odpovědi na otázky (Willis, 2004). Umožňuje výzkumníkovi analyzovat, jak respondenti chápou, resp. interpretují otázky v dotazníku (Tourangeau, 2000). Skrze tuto metodu lze prozkoumat zejména kognitivní procesy respondenta (Morgan et al., 2015) na základě zjevných pozorovatelných i skrytých procesů (Willis, 2005).

Existuje několik modelů zobrazující celý kognitivní proces odpovídání na otázky. Nejuznávanější je čtyřstupňový model, jehož komponenty jsou potom posuzovány v rámci analýzy poznávacích rozhovorů.

Komponenty kognitivního cyklu jsou: (Ryan et al., 2012; Garcia, 2011)

1. Porozumění (*Comprehension*)

Respondent rozumí otázce stejně jako vývojář dotazníku, a stejně tak ji i interpretuje. Zahrnuje problematiku znalosti abstraktních nebo specifických pojmů objevujících se v dotazníku.

2. Vybavování (*Retrieval*)

Jedinec musí žádané informace přenést z dlouhodobé paměti – vybavit si je. Např. pokud mají respondenti zhodnotit chování, musí využít epizodickou paměť. Vybavování je mimo jiné spojené také s osobnostními zvláštnostmi každého jedince.

3. Rozsudek (*Judgement*)

Jakmile jsou informace vybaveny, dochází k jejich posuzování. Zde je nutné brát zřetel na to, zda je respondent vůbec schopen a ochoten otázku posoudit.

4. Odpověď (*Response*)

Poslední fáze spočívá v přizpůsobení rozsudku možnostem odpovědi - například škále.

Použité techniky poznávacího rozhovoru

V rámci poznávacích rozhovorů jsem zvolila hybridní model, který kombinuje techniku myslí nahlas a slovní sondáž. Technika myslí nahlas vyžaduje, aby účastník ihned po přečtení otázky vyjádřil svoje myšlenky týkající se přečtené položky. Slovní sondáž zahrnovala předem připravené otázky, které prověřovaly porozumění, vybavování, rozsudek a odpověď. V rámci užití metod jsem brala v úvahu počet položek (92) a participanty (žáci 11-15 let). Vzhledem k časové náročnosti byly metody využity v poměru 1/3 slovní sondáž u problematických

položek a při zjišťování vhodnosti škály. Další 2/3 využívaly techniku myslí nahlas.

Postup:

Nejprve proběhlo „zaškolení“ participanta k poznávacímu rozhovoru. Začala jsem s technikou myslí nahlas. Ihned po přečtení položky sděloval participant své myšlenky a interpretaci. Po přečtení všech položek došlo k technice slovní sondáže, která prověřovala problematické položky. Slovní sondáž obsahovala otázky:

1. Proč je podle tebe těžké odpovědět na tuto otázku?
Tato otázka se ptala na...,co si pod tím představuješ? (při abstraktních a specifických pojmech). (Porozumění)
2. Když máš posoudit zda.....,co se ti začne vybavovat? (Vybavování)
3. Podle čeho si se rozhodl, že zvolíš právě tuto odpověď? Bylo těžké zvolit tu nejpravdivější odpověď? Proč? (Rozsudek, Odpověď)

Příklad problematických položek:

Ž (1): (čte nahlas položku) „*Tento učitel bere věci s nadhledem.*“ (rozmyšlí, pak se obrací k tazateli) „*Myslíš jako že na všechno kašle?*“

T: *Když to bere s nadhledem tak si představuješ, že na všechno kašle?*

Ž (1): *No jako že je mu to jedno.*

Ž (2): (čte nahlas položku) „*Takže další, učitel bere věci s nadhledem. To je jako ze shora ne?*“

T: „*Ze shora?*“

Ž (2): „*Jo ze shora (rozpačité přemýšlí a dívá se na tazatele). Nevím jak to vysvětlit.*

T: „*A to je dobré nebo špatné, když bere věci ze shora?*“

Ž (2): „*Spíš špatné, řekla bych.*“

T: *Proč je pro tebe těžké odpovědět na tuto otázku? (Položka: Můžu se s ním na čemkoli domluvit, když něco potřebuji.)*

Ž (2): „Já nevím...když ona je taková divná. Prostě nevím, co k ní mám říkat, co si představit prostě.“

T: Takže když máš posoudit, jestli se s tou učitelkou můžeš domluvit nebo ne, tak se ti nic nevybavuje?

Ž (2): „No (pauza). Ale jako když jsme chtěli v tělocviku jít do posilovny tak to jsme se jí ptali a ona to dovolila, ale“ (dále nemluví)“

T: „Aha, takže jestli ti rozumím, tak se spíš domlouváte jako třída, ale ty sama si s učitelkou nic nedomlouváš.“

Ž (2): „Jo, tak nějak.“

**PŘÍLOHA VI FAKTOROVÉ ZÁTĚŽE POLOŽEK V DOTAZNÍKU
(NEZREDUKOVANÁ VERZE)**

I přesto, že se mi něco nepovede, jsem pro něj dobrý žák.	0,596			
Podle toho jak se mně chová, si myslím, že mě má rád.	0,635			
Povídá si s námi.	0,471			
Mám tohoto učitele rád.	0,532			
Oslovuje mě křestním jménem nebo tak, jak se mi to líbí.	0,539			
Cítím se v jeho hodinách dobře.	0,449			
Zajímá se o naše názory.	0,539			
Bere mě takového, jaký jsem.	0,628			
Zajímá se o to, jak se mám a jak se mi vede.	0,631			
Je na mě hodný.	0,625			
Když je to potřeba, vyjde nám vstříc.	0,481			
Přeje nám jen to nejlepší.	0,534			
Kdyby bylo potřeba, zastane se mě nebo naší třídy před ostatními učiteli.	0,505			
Bere na nás ohledy.	0,478			
Všímá si mých úspěchů nebo pokroků.	0,634			
Pomůže mi, když si nevím rady.	0,584			
Záleží mu na tom, jak se mi daří.	0,714			
Za tímto učitelem můžu bez obav přijít, když potřebuji pomoc nebo poradit.	0,556			
Má k nám férový přístup.	0,491			
Jsou věci, kterých si na něm vážím.	0,528			
Dává nám prostor, abychom vyjádřili své názory.	0,473			
Pomůže mi, když si nevím s něčím rady.	0,534	0,454		
Chápe, když se mi něco nepovede.	0,515			
Mám k němu důvěru.	0,565			
Nic o mně neví.	0,504			

Jsme pro něj vzduch, nic víc.	0,418	0,507		
Rád/a se s tímto učitelem pozdravím i mimo školu.	0,487			
Chce s námi dobře vycházet.	0,472			
Má pro nás pochopení.	0,499			
Povzbudí mě, když se mi nedaří.	0,537	0,458		
Je dobrý člověk.	0,481			
Můžeme se s ním domluvit, na čem potřebujeme.	0,422			
Můžu se mu svěřit.	0,548			
Snaží se hodiny dělat tak, aby nás učivo zajímalo nebo bavilo.	0,564			
Upravuje termíny pro úkoly nebo testy tak, aby nám to vyhovovalo.	0,463			
I když chce po nás náročnější věci, vím, že to dělá pro naše dobro.	0,512			
Dělá všechno pro to, aby nám ulehčil školní práci.	0,454			
Je trpělivý.	0,448			
Účastní se s námi školních akcí, které nás zajímají (exkurze, soutěže, vystoupení, výlety, koncerty).	0,523			
Chce nám ulehčit práci.	0,464			
Vymýšlí pro nás zajímavé hodiny.	0,655			
Když si to zasloužíme, tak nás odmění tím, co máme rádi.	0,550			
Snaží se, abychom se v hodině nenudili.	0,620			
Vypráví příběhy nebo zajímavosti k učivu.	0,574			
Všem dává stejné šance.	0,443	0,425		
Dokáže mě nabudit ke školní práci.	0,507			
Když udělá chybu, uzná ji a omluví se.	0,480			
Používá slova jako „prosím“ nebo „děkuji“.	0,503			
Mám rád/a jeho hodiny.	0,480			
Snaží se nám dobře poradit.	0,491			

Zbytečně zvyšuje hlas nebo křičí.		0,518	0,467	
Bývá dost rozladěný.		0,578		
Všimne si mě, jen když udělám něco špatně.		0,578		
Je zbytečně přísný.		0,676		
Posuzuje mě podle mých neúspěchů.		0,630		
I když může, nevyhoví nám v tom, v čem bychom chtěli.		0,616		
Nedává nám příležitost říct vlastní názor.		0,490		
Všem dává stejné šance.	0,443	0,425		
Je nepřístupný.		0,555		
Nerad s ním mluvím tváří v tvář.		0,487		
Jsem pro něj vzduch, nic víc.	0,418	0,507		
Při výuce rychle ztrácí náladu.		0,551		
Příliš nás zatěžuje činnostmi a úkoly.		0,418		
Dává mi najevo, že jsem špatný žák.		0,642		
Mívám s ním problémy.		0,643		
Často mě přehlíží. Nevěnuje mi pozornost, když ji potřebuji.		0,580		
Bývá v dobré náladě.			0,577	
Často se usmívá.			0,577	
S tímto učitelem jsou pohodové hodiny.			0,578	
Vytváří přátelskou atmosféru.			0,553	
Zbytečně zvyšuje hlas nebo křičí.		0,518	0,467	
Je pozitivně naladěný.			0,637	
Chová se přátelsky.			0,566	
Bere věci s humorem.			0,527	0,417
Vypráví nám o svém životě.				0,761
Sdílí s námi svoje zkušenosti a zážitky.				0,591
Mluví s námi i o tématech mimo školu, třeba o životě.				0,778
Bere věci s humorem.			0,527	0,417
Probírá s námi zajímavé věci, které se netýkají jenom školy.				0,683

Můžeme se s ním bavit o čemkoliv.				0,506
Dokáže se s námi zasmát.				0,526
Snadno si získává naši pozornost.				0,428

PŘÍLOHA VII DOPLŇUJÍCÍ TABULKY (POPISNÁ STATISTIKA)

Tabulka 49 Míra interpersonální bezprostřednosti v závislosti na ročníku žáků

	Ročník	Průměr	Směr. odchylka	Střední hodnota	St. Sig. Kruksalův- Wallisův test
Interpersonální bezprostřednost učitele	6. ročník	149,14	17,296	500,88	0,000
	7. ročník	145,45	17,583	443,27	
	8. ročník	141,19	19,776	391,58	
	9. ročník	138,70	24,317	384,69	
Bezprostřednost orientovaná na žáka	6. ročník	34,03	4,828	494,13	0,000
	7. ročník	33,65	4,885	473,15	
	8. ročník	31,54	6,377	375,10	
	9. ročník	31,37	5,798	372,84	
Výuková interpersonální bezprostřednost	6. ročník	33,43	5,573	485,14	0,000
	7. ročník	32,68	4,351	450,23	
	8. ročník	31,45	4,825	397,19	
	9. ročník	30,84	5,527	389,81	
Pozitivita učitele	6. ročník	26,12	6,492	515,84	0,00
	7. ročník	24,78	3,327	417,77	
	8. ročník	24,62	3,458	412,39	
	9. ročník	23,67	3,735	375,49	
Sdílení neformálního rámce	6. ročník	22,79	4,665	432,71	0,81
	7. ročník	23,26	4,066	464,44	
	8. ročník	22,88	4,495	431,38	
	9. ročník	21,77	3,872	401,41	
Absence nevhodného chování	6. ročník	32,77	5,539	485,13	0,003
	7. ročník	31,08	5,179	421,11	
	8. ročník	30,69	6,148	403,96	
	9. ročník	30,83	6,254	420,14	

Tabulka 50 Míra interpersonální bezprostřednosti v závislosti na školní úspěšnosti žáků

		Průměr	Směr. odchylka	Min.	Max.	95% Interval spolehlivosti	
						Nižší hranice	Vyšší hranice
Interpersonální bezprostřednost učitele	Výborný	147,95	18,082	82	180	146,22	150,86
	Velmi dobrý	148,34	17,627	101	180	145,37	150,36
	Dobrý	141,60	20,614	65	180	138,33	143,53
	Průměrný	138,98	18,908	88	177	135,55	142,42
	Slabší	138,00	25,641	67	179	132,14	143,86
Bezprostřednost orientovaná na žáka	Výborný	34,29	4,804	18	40	33,67	34,90
	Velmi dobrý	33,62	4,870	17	40	32,93	34,31
	Dobrý	31,75	5,454	14	40	31,06	32,44
	Průměrný	31,55	6,670	16	40	30,34	32,77
	Slabší	31,09	6,479	10	40	29,61	32,57
Výuková interpersonální bezprostřednost	Výborný	32,79	5,157	15	40	32,13	33,45
	Velmi dobrý	32,90	4,752	20	40	32,23	33,58
	Dobrý	31,37	5,486	13	40	30,67	32,06
	Průměrný	31,70	4,958	18	40	30,80	32,60
	Slabší	32,05	7,048	15	40	30,44	33,66
Pozitivita učitele	Výborný	25,55	3,468	12	30	25,11	26,00
	Velmi dobrý	25,53	3,476	15	30	25,04	26,02
	Dobrý	24,19	3,944	12	30	23,70	24,69
	Průměrný	24,42	3,651	14	30	23,76	25,08
	Slabší	23,97	5,286	8	30	22,77	25,18
Sdílení neformálního rámce	Výborný	22,94	4,311	10	30	22,39	23,50
	Velmi dobrý	22,92	4,111	10	30	22,34	23,50
	Dobrý	22,72	4,571	8	30	22,15	23,30
	Průměrný	21,89	4,556	10	30	21,06	22,72
	Slabší	22,87	5,721	8	30	21,56	24,18
Absence nevhodného chování	Výborný	32,96	5,864	11	40	32,21	33,71
	Velmi dobrý	32,89	5,302	17	40	32,14	33,64
	Dobrý	30,73	6,223	12	40	29,95	31,52
	Průměrný	29,42	5,194	16	40	28,48	30,36
	Slabší	28,01	7,051	13	40	26,40	29,62

Tabulka 51 Průměrná míra interpersonální bezprostřednosti učitele v závislosti na délce praxe

		N	Průměr	Směr. Odchylka	Min.	Max	95% Interval spolehlivosti	
							Nižší hranice	Vyšší hranice
Interpersonální bezprostřednost učitele	Od 0 do 3 let	109	145,00	15,891	106	178	141,98	148,02
	od 3 do 5 let	130	151,02	19,026	65	180	147,72	154,32
	od 5 do 10 let	196	147,55	17,865	97	179	145,03	150,06
	od 10 do 15 let	206	138,40	22,931	67	180	135,25	141,55
	více jak 15 let	227	141,62	19,526	82	176	139,06	144,17
Bezprostřednost orientovaná na žáka	Od 0 do 3 let	109	32,88	6,004	16	40	31,74	34,02
	od 3 do 5 let	130	34,62	5,399	14	40	33,69	35,56
	od 5 do 10 let	196	33,79	4,794	16	40	33,12	34,47
	od 10 do 15 let	206	31,15	5,847	10	40	30,35	31,95
	více jak 15 let	227	32,26	5,375	14	40	31,55	32,96
Výuková interpersonální bezprostřednost	Od 0 do 3 let	109	33,34	4,393	25	40	32,51	34,17
	od 3 do 5 let	130	33,97	4,503	13	40	33,19	34,75
	od 5 do 10 let	196	32,69	4,909	19	40	32,00	33,39
	od 10 do 15 let	206	30,14	6,062	13	40	29,31	30,97
	více jak 15 let	227	32,09	5,360	18	40	31,39	32,79
Pozitivita učitele	Od 0 do 3 let	109	24,94	3,189	18	30	24,33	25,54
	od 3 do 5 let	130	26,22	3,637	12	30	25,59	26,85
	od 5 do 10 let	196	25,38	3,540	14	30	24,88	25,88
	od 10 do 15 let	206	24,17	4,408	8	30	23,57	24,78
	více jak 15 let	227	24,26	3,807	12	30	23,77	24,76
Sdílení neformálního rámce	Od 0 do 3 let	109	22,63	3,620	13	29	21,95	23,32
	od 3 do 5 let	130	23,27	4,244	12	30	22,53	24,01
	od 5 do 10 let	196	23,27	4,179	13	30	22,68	23,85
	od 10 do 15 let	206	22,04	4,970	8	30	21,36	22,72
	více jak 15 let	227	22,62	4,838	8	30	21,99	23,25
Absence nevhodného chování	Od 0 do 3 let	109	31,21	6,125	16	40	30,05	32,37
	od 3 do 5 let	130	32,94	5,499	14	40	31,98	33,89
	od 5 do 10 let	196	32,41	5,294	13	40	31,67	33,16
	od 10 do 15 let	206	30,89	5,797	13	40	30,10	31,69
	více jak 15 let	227	30,21	6,991	11	40	29,29	31,12

Tabulka 52 Průměrná úroveň percipovaného učení v závislosti na ročníku

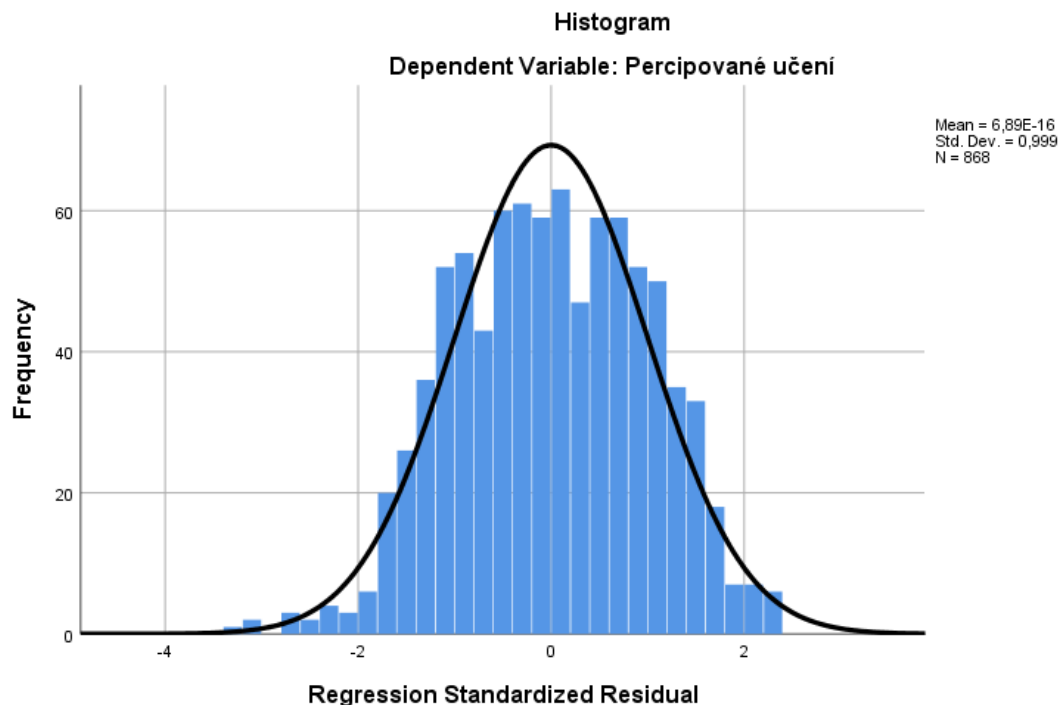
		N	Průměr	Směr. Odchy lka	Min	Max	95% Interval spolehliv osti	
							Lower Bound	Upper Bound
Percipované učení	6. ročník	239	50,30	8,235	32	70	49,25	51,35
	7. ročník	240	47,55	8,297	19	68	46,50	48,60
	8. ročník	204	46,29	8,345	15	67	45,14	47,45
	9. ročník	185	45,48	9,539	16	66	44,10	46,86
Kognitivní aspekty učení	6. ročník	239	23,70	5,288	11	35	23,02	24,37
	7. ročník	240	22,55	5,335	9	35	21,88	23,23
	8. ročník	204	22,17	5,060	8	33	21,47	22,87
	9. ročník	185	21,99	5,718	8	34	21,17	22,82
Afektivní aspekty učení	6. ročník	239	26,60	4,247	14	35	26,06	27,14
	7. ročník	240	25,00	4,104	10	35	24,47	25,52
	8. ročník	204	24,13	4,644	7	35	23,49	24,77
	9. ročník	185	23,49	4,816	7	35	22,79	24,19

Tabulka 53 Průměrná míra percipovaného učení v závislosti na školní úspěšnosti žáků

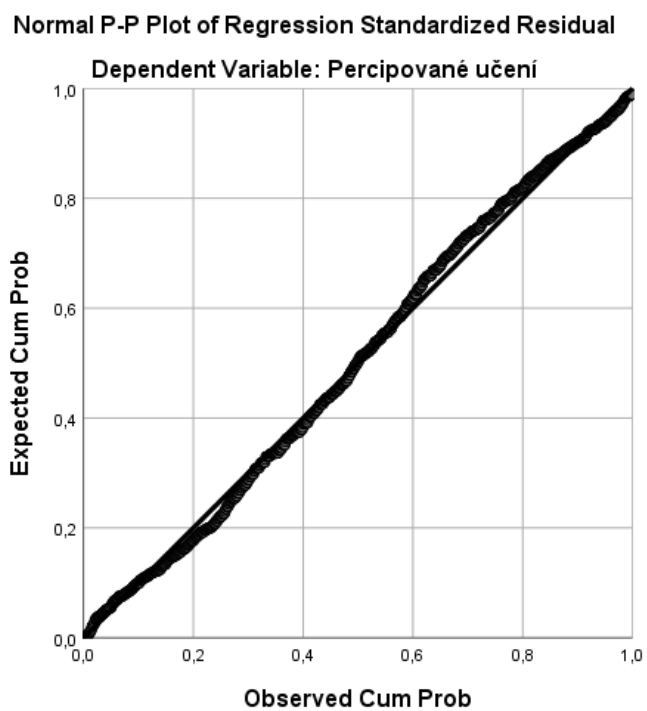
Proměnné žákovského učení	Prospěch	N	Průměr	Směr. odchylka	Min.	Max.	95% Interval spolehlivosti	
							Nižší hranice	Vyšší hranice
Percipované učení	Výborný	190	49,70	0,629	24	69	48,59	50,87
	Velmi dobrý	225	48,29	0,633	19	70	46,52	49,11
	Dobrý	258	46,38	0,495	15	65	45,33	47,36
	Průměrný	119	47,72	0,760	30	67	46,22	49,23
	Slabší	76	43,93	0,962	16	66	42,02	45,85
Kognitivní aspekty učení	Výborný	190	23,58	0,393	9	34	22,94	24,33
	Velmi dobrý	225	22,84	0,393	9	35	21,66	23,33
	Dobrý	258	21,91	0,307	8	34	21,31	22,56
	Průměrný	119	23,29	0,438	14	34	22,43	24,16
	Slabší	76	21,37	0,638	8	35	20,1	22,64
Afektivní aspekty učení	Výborný	190	26,12	0,318	10	35	25,49	26,7
	Velmi dobrý	225	25,45	0,323	10	35	24,7	25,94
	Dobrý	258	24,47	0,263	7	35	23,87	24,95
	Průměrný	119	24,43	0,426	15	35	23,59	25,27
	Slabší	76	22,57	0,474	7	31	21,62	23,51

Tabulka 54 Průměrná míra percipovaného učení v závislosti na délce praxe učitelů

Proměnné žakovského učení	Délka praxe	N	Průměr	Směr. odchylka	Min.	Max.	95% Interval spolehlivosti	
							Nižší hranice	Vyšší hranice
Percipované učení	Od 0 do 3 let	109	52,54	7,441	36	69	51,13	53,95
	od 3 do 5 let	130	44,68	7,09	32	61	43,45	45,91
	od 5 do 10 let	196	48,24	8,747	19	70	47,01	49,47
	od 10 do 15 let	206	47,45	9,133	15	70	46,2	48,71
	více jak 15 let	227	46,37	8,855	16	68	45,21	47,53
Kognitivní aspekty učení	Od 0 do 3 let	109	25,21	4,325	15	35	24,39	26,03
	od 3 do 5 let	130	20,05	5,089	11	31	19,17	20,94
	od 5 do 10 let	196	23,11	5,422	9	35	22,34	23,87
	od 10 do 15 let	206	22,9	5,129	8	35	22,2	23,61
	více jak 15 let	227	22,32	5,528	8	34	21,59	23,04
Afektivní aspekty učení	Od 0 do 3 let	109	27,33	3,904	16	35	26,59	28,07
	od 3 do 5 let	130	24,63	3,33	14	33	24,05	25,21
	od 5 do 10 let	196	25,13	4,542	10	35	24,49	25,77
	od 10 do 15 let	206	24,55	5,033	7	35	23,86	25,24
	více jak 15 let	227	24,05	4,707	8	35	23,44	24,67



Obrázek 17 Graf: Histogram rezidua



Obrázek 18 Grafická kontrola reziduí