

# **Verbální a neverbální bezprostřednost učitele ve vztahu k žákovskému učení**

Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.

Teze disertační práce



# Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

## Fakulta humanitních studií

Teze 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, Ph.D.

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

© Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.

Vydala **Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně** v edici **Doctoral Thesis Summary**.  
Publikace byla vydána v roce 2021.

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

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

Plná verze disertační práce je dostupná v Knihovně UTB ve Zlíně.

ISBN 978-80-7678-024-8

## 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 žakovského 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 významných 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 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*

<b>ABSTRAKT .....</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>4</b>
<b>ÚVOD .....</b>	<b>6</b>
<b>1. SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY .....</b>	<b>7</b>
<b>2. CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE .....</b>	<b>8</b>
<b>3. TEORETICKÝ RÁMEC .....</b>	<b>9</b>
<b>4. ZVOLENÉ METODY A ZPRACOVÁNÍ .....</b>	<b>12</b>
<b>5. VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>13</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>20</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>23</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>26</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>30</b>
<b>PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA .....</b>	<b>31</b>
<b>ODBORNÝ ŽIVOTOPIS AUTORA .....</b>	<b>32</b>

## 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 žákovy 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. Po rozsáhlé výzkumné aktivitě v tomto oboru 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 ve školním 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 žákovským percipovaným učením.

Nejprve je pozornost zaměřena na nejširší teoretický rámec tématu disertační práce, který vychází ze vztahu, interakce a komunikace mezi učitelem a žákem. Tato část se snaží vymezit zmíněné fenomény samostatně, ale i v jejich vzájemné propojenosti. Kromě toho poukazuje na primární kvality vztahu učitel-žák, mezi kterými má své pevné místo míra sociální blízkosti. Do této souvislosti vstupuje interpersonální bezprostřednost učitele, jejíž předností je produkce blízkosti u účastníků interakce. Představeny jsou stěžejní teoretická východiska, jež vysvětlují účinky interpersonální bezprostřednosti učitele na žáky a osvětlují, z jakého důvodu se toto komunikační chování může objevovat v učitelově projevu. Významná část se zabývá žákovským učením ve výukových situacích, přičemž je zde nastíněn model učení v učebním prostředí, na kterém se podílí vztahová stránka mezi učitelem a žákem.

Dále je představena druhá – empirická – část disertační práce, v jejímž jádru stála realizace kvantitativního výzkumu se záměrem blíže prozkoumat vztah interpersonální bezprostřednosti učitele s percipovaným učením žáků a analyzovat souvislosti obou jevů s vlastnostmi žáků a učitelů. Pro účely

výzkumu byl zkonstruován nový nástroj ke sběru dat, díky kterému lze míru interpersonální bezprostřednosti učitele zachytit. Dotazníková škála je určena žákům druhého stupně základních škol, jež se stali výzkumným souborem výzkumného šetření. Získaná data byla následně podrobena statistické analýze. Výsledky přináší četná zjištění, jejich význam je diskutován v závěru disertační práce.

## 1. SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

V posledních desetiletích roste zájem o problematiku psychosociálních podmínek ve třídě. Uvedené dokládá nespočet výzkumných studií, které jsou tématu věnovány jak u nás (např. Lašek, 2001; Grecmanová, 2008; Bendová, 2016), tak v zahraničí (De Smul et al., 2020). Nejčastěji se pozornost výzkumníků zaměřuje na sociální klima školy a školní třídy neboť, jak podotýká Janík (2013), úzce souvisí s kvalitou výuky.

Jedním z významných aspektů zkoumaným v kontextu kvality výuky a třídního klimatu je vztah učitel-žák, a to zejména proto, že je považován za zásadního činitele, jež suportivní psychosociální klima utváří (Čapek, 2014). Hlavním znakem zdravého 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 zdravé vztahy, a ty působí především facilitačně, tedy přispívají k naplnění vzdělávacích cílů (Helus, 2015). Ukazuje se, že pokud dokáže učitel navázat kvalitní vztah se svými žáky, usnadňuje tím jejich adaptaci na školní prostředí (Barker, Grant & Marlock, 2008) i proces učení. 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 pocíťované zátěže při nezdravém sociálním klimatu, jež ohrožuje nejen edukační proces, ale i zdravotní stav obou spoluúčastníků (Čapek, 2010; Helus, 2015).

Do problematiky významně přispěla dvojice Karin Verschueren a Helma Koomen (2012) svým pojetím kvalitního vztahu učitele a žáka. Dle autorek se kvalitní vztah vyznačuje vhodnou mírou třech dimenzí – blízkosti, konfliktnosti a závislosti (Verschueren & Koomen, 2012). Příznivý vztah učitele a žáka se většinou skládá z vyšší míry blízkosti (otevřenost, vřelost, vstřícnost), z nižší míry konfliktnosti (negativita, nepředvídatelnost, konfliktnost) a slabší závislosti (majetnickost, lpění). Ze závěrů výzkumů implicitní komunikace (Mehrabian, 1966) a oboru výukové komunikace (Andersen, 1979; Richmond, Gorham & McCroskey, 1987) dnes víme, že sociální blízkost ve školním prostředí je



primárně utvářena specifickým interpersonálním chováním, které je označováno jako bezprostřednost učitele. Především v západních zemích se k této komunikační komponentě váže rozsáhlá výzkumná aktivita napříč různými souvislostmi ve vysokoškolském prostředí. Jmenovitě se bezprostřednost učitele dostává do vztahu s intenzivnějším zapojováním studentů do výuky (Mazer, 2013) nebo s nižší prožívanou úzkostí studentů (Tonsing, 2018). Obzvláště je pak sledován její pozitivní vliv na učení (Allen, Witt & Wheelless, 2006) a motivaci k němu (Kerssen – Grip & Witt, 2012).

U nás se objevuje interpersonální bezprostřednost učitele (pociťovaná blízkost) ve studii percipovaného žákovského učení a výukové komunikace Sedláčka a Šedřové (2015) jako jedna z dimenzí důvěryhodnosti učitele. Výsledky jejich analýzy poukázaly na potenciál tohoto chování učitele posilovat subjektivně vnímané učení žáků. Protože více pozornosti se interpersonální bezprostřednosti učitele v českém prostředí základních škol nedostalo, vnímáme její kontext s percipovaným učením jako jedno z nedostatečně probádaných míst, kterému je věnována předkládaná disertační práce.

## 2. CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

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. 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 **prozkoumat vztah interpersonální bezprostřednosti učitele s percipovaným učením žáků a také analyzovat souvislosti obou jevů s vlastnostmi žáků a učitelů.**

Po vyložené slovní formulaci výzkumného problému, který ukazuje na neprobádané místo vhodné k vědeckému zkoumání, můžeme vyjádřit cíle výzkumu. 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.

### 3. TEORETICKÝ RÁMEC

Teoretická východiska představují tři propojené bloky, jejichž průnik je bází výzkumného problému. Nejprve jsme považovali za významné analyzovat poznatky o vztahu, interakci a komunikaci mezi učitelem a žákem. S ohledem na použité odborné zdroje chápeme vztah jako opakovaný mezilidský kontakt s přítomností blízkosti, důvěry či závislosti (Výrost & Slaměník, 2008). Vyšší míra blízkosti a zároveň nižší míra závislosti a konfliktnosti jsou pokládány za kvality vztahu učitele a žáka (Verschueren & Koomen, 2012). Na utváření kvalit vztahu se zásadně podílejí procesy interakce a komunikace. Na interakci pohlížíme jako na cyklický proces vzájemného působení uskutečňující se mezi učitelem a žákem (Vališová, Kasíková & Bureš, 2011). Významnou roli zde sehrává reálné chování, v jehož kontextu se spouští vnitřní reakce v podobě pozitivního či negativního prožívání aktérů školní interakce (Gillernová, Krejčová et al., 2012). Tato reakce následně rozhoduje o dalším reálném chování. Reálné chování představuje různé formy komunikace učitele a žáka. V této souvislosti chápeme komunikaci jako základní prostředek k realizaci jak vztahu učitele a žáka, tak výchovně-vzdělávacího procesu, jež se mezi nimi v rámci výukových situací uskutečňuje (Gavora, 2005; Gillernová, Krejčová et al., 2012). V souladu s tezemi představitelů Richmond, Lane, & McCroskey (2006) vytyčujeme uvedený nezastupitelný prostředek jako komunikaci výukovou, v které dochází prostřednictvím verbálních a neverbálních podnětů ke stimulaci subjektů probíhajícího edukačního procesu.

Ve světle zahraničních výzkumů výukové komunikace je za stěžejní komunikační komponentu určující kvalitu školních interakcí pokládána interpersonální bezprostřednost učitele. S oporou o literaturu můžeme interpersonální bezprostřednost učitele chápat jako takové komunikační chování, které posiluje vztahovou oblast mezi učitelem a žáky prostřednictvím vzbuzování sympatií a sociální blízkosti (Andersen, 1999). Za předpokladu, že je míra interpersonální bezprostřednosti učitele přiměřeně vyšší – tedy učitel se chová adekvátně otevřeně, přístupně, projevuje náklonnost a zájem o žáky – se objevují u žáků pozitivní emoce, které se následně odráží na postoji a přístupu žáka k učiteli i k výuce (Beebe & Butland, 1992). Někteří představitelé tohoto konceptu jej spojují s interpersonálním chováním učitele, pro které je typické posilování dominance či naopak zvyšování blízkosti. Existují teze, že právě zvyšováním interpersonální bezprostřednosti si učitel získává autoritu, tedy za předpokladu, že zachovává svou roli vůdce (Kearney, Plax, Richmond & McCroskey, 1984).

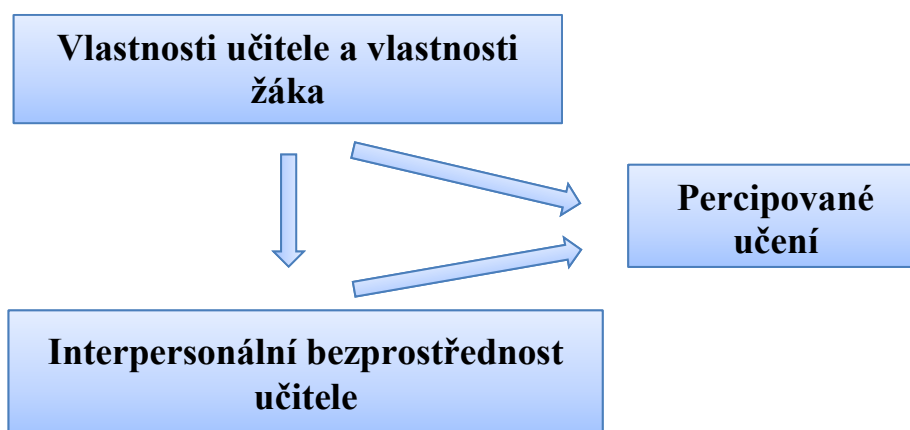
V zahraničních studiích se běžně setkáváme s rozlišením bezprostřednosti na verbální a neverbální formu (Rodriguez et al. 1996). Kupříkladu verbální forma bezprostřednosti se váže k sdílení osobních zkušeností učitelem, k povzbuzování nebo k zapojování se učitele do diskuze s žáky, které jsou mimo téma učiva (Gorham, 1988). Neverbální forma se projevuje přátelským úsměvem, navazováním očního kontaktu s žáky nebo zvýšenou expresivitou učitele (Richmond, Gorham & McCroskey, 1987). 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 nejasnost expresivity učitele, která je shodně spojována jak s neverbální bezprostředností, tak s konceptem entuziasmu učitele (Badab, 2007). Problematické je v této návaznosti měření, jež je pro oba koncepty velmi podobné, ačkoli se jedná o samostatné komponenty (Keller et al., 2015). 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 dekódování jsou závislé na sociokulturních zvláštlostech dané společnosti (Andersen, 1992). 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 k rozvojovým změnám v nějaké oblasti žákovy osobnosti (Kulič, 1992; Mareš, 2013). Za pomoci tezí Průchy (2020), Mareše (2013) a dalších, jsme vycházeli z toho, že kotvou pedagogické perspektivy je pro žákovské učení výuková situace a s ní související učební komunikační klima. 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 (Rovai & Barnum, 2003; Caspi & Blau, 2008; Wells & Delinger, 2011). Jedná se o koncept zahrnující kognitivní a afektivní aspekty učení, který je velmi dobře řešen metodologicky – žákům umožňuje vyhodnotit vlastní proces učení z retrospektivní perspektivy. Protože se osvědčil i v českém prostředí (Sedláček & Šeďová, 2015), rozhodli jsme se žakovské 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, 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 žakovském učení. Zde se navíc opíráme o sociokognitivní teorie vzdělávání, které deklarují význam sociálního prostředí pro žakovské učení (Bandura, 1969; Vygotsky, 1970).

V návaznosti na prostudovaná teoretická východiska předpokládáme, že mezi interpersonální bezprostředností učitele a žakovským učáním existuje významný vztah. Teorie nás vede k myšlence, že žakovské učení může zásadně podporovat nebo blokovat míra bezprostřednosti učitele. Představitelé zabývající se touto problematikou nastiňují, že vyšší míra napomáhá žakovskému učení, zatímco nízká míra je spojena s nižší úrovní percipovaného učení. S oporou o Průchovo (2020) schéma žakovského učení a závěry analyzovaných výzkumných šetření jsme sestavili výchozí teoretický model, jehož vyobrazení obsahuje obrázek 1.



Obrázek 1 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.

## 4. ZVOLENÉ METODY A ZPRACOVÁNÍ

Empirická část disertační práce je věnována kvantitativnímu výzkumu, do jehož jádra se dostává souvislost interpersonální bezprostřednosti učitele a žákovského učení. Protože každé poznávání si vyžaduje hluboké proniknutí do zkoumané problematiky, bylo účelem první fáze výzkumu získat dostatečný přehled skrze 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.

V rámci kvantitativního výzkumu jsme pracovali s třinácti hypotézami. Abychom je mohli ověřit a vyvodit spolehlivé závěry, zajistili jsme pro sběr dat reliabilní a validní nástroje a takový výzkumný soubor, jež nás přibližuje k možnosti generalizace závěrů.

### Metody sběru dat

Pro potřeby výzkumného šetření jsme pracovali s dotazníkovou baterií pro žáky a dotazníkem zjišťujícím vybrané vlastnosti pro učitele. Dotazníková baterie pro žáky se skládala z následujících dotazníků:

- *Dotazník zjišťující základní vlastnosti žáků* (pohlaví, věk, školní úspěšnost, ročník)

- *Dotazník Interpersonální bezprostřednost učitele (IBU)* – nově zkonstruovaný výzkumný nástroj pro účel této disertační práce. Je určený žákům na druhém stupni základních škol. Zahrnuje pět dimenzí, a sice bezprostřednost orientovaná na žáka, výuková interpersonální bezprostřednost, pozitivita učitele, sdílení neformálního rámce a absence nevhodného chování. Má 36 položek s možností odpovědi na pětistupňové škále od naprosto souhlasím po naprosto nesouhlasím. Reliabilita dotazníkové škály je na výborné hodnotě  $\alpha = 0,94$ .
- *Dotazník percipovaného učení* – pochází ze studie Sedláčka a Šed'ové (2015), kteří provedli validizaci tohoto dotazníku. Dotazník obsahuje 14 položek, které zjišťují přesvědčení o vlastním učení v retrospektivě. Zahrnuje dva faktory, a to kognitivní aspekty učení a afektivní aspekty učení. Reliabilita dotazníku byla také na velmi uspokojivé hodnotě  $\alpha = 0,91$ .

## Výzkumný soubor

Výzkumný soubor zahrnoval 868 žáků 6. - 9. tříd a 40 učitelů základních škol ve Zlínském kraji. Získaný počet žáků, kteří se zúčastnili, odpovídá 4,80 % ze základního souboru, jimiž byli žáci druhého stupně základních škol ve Zlínském kraji. Ku prospěchu výzkumu byl uplatněn pravděpodobnostní, tzv. náhodný výběr.<sup>1</sup>

## 5. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Analýza dat přinesla podnětné poznatky odpovídající na námi stanovené výzkumné otázky. V této kapitole představíme významná zjištění, kterých jsme se dopracovali. Popsány budou vždy v kontextu výzkumných otázek a předpokladů, jež jsme si stanovili v záměru výzkumné části disertační práce.

---

<sup>1</sup> V rámci řešení etických zásad byly zohledněny 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) jsme se inspirovali statí Zandlové & Šťovičkové Jantulové in Novotná, Špaček, & Šťovičková (2019).

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

Nejprve k výzkumným otázkám oblasti zaměřující se na rozdíly v míře bezprostřednosti učitele v závislosti na vlastnostech žáků. Tato oblast zahrnovala tyto tři výzkumné otázky:

- **VO1:** Jaké jsou rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele vnímané žákem v závislosti na **pohlaví žáků**?
- **VO2** Jaké jsou rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele vnímané žákem v závislosti na **ročníku žáků**?
- **VO3** Jaké jsou rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele vnímané žákem v závislosti na **školní úspěšnosti žáků**?

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. V případě proměnné pohlaví žáků jsme dospěli k závěrům, že významný rozdíl ve vnímání bezprostřednosti učitele je pouze v dimenzi absence nevhodného chování. Porovnání měř objasnilo, že v očích chlapců se nevhodné chování učitelů objevuje častěji než z pohledu dívek.

Diskuzní část disertační práce spojuje uvedený výsledek s problematikou genderové nerovnosti, která v současnosti upozorňuje na to, že pokud dávají učitelé někomu z žáků negativní zpětnou vazbu, pak se jedná velmi pravděpodobně o chlapce, vzhledem k jejich častějším kázeňským přestupkům.

Co se proměnné ročník týká, zde platí, že mladší žáci vnímají své učitele pozitivněji než jejich starší spolužáci. Výjimku tvoří faktor sdílení neformálního rámce, v kterém žáci vyhodnocovali přívětivost učitele stejně bez ohledu na navštěvovaný ročník. 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 se proměňují postoje k dospělým, přičemž obzvláště k autoritám se zvyšujícím věkem se žáci stávají kritičtějšími (Langmeier & Krejčířová, 2018). 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.

V kontextu školní úspěšnosti se ukázaly význačné rozdíly v míře bezprostřednosti ovšem s výjimkou, podobně jako u proměnné ročník, ve faktoru sdílení neformálního rámce. Jak se zdá, žáci zažívající školní úspěch vnímají své učitele pozitivněji než žáci se slabší úspěšností. Skutečnost, že učitelé s méně

úspěšnými žáky komunikují odlišně, tedy pokládají jim jiný typ otázek nebo jim dávají omezenější prostor k jejich zodpovězení, je v literatuře diskutována jako závažný problém (Lukášová, 2010; Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012), který může zhoršovat podmínky pro učení neprospívajících žáků. Výsledky toho výzkumného šetření navíc odkrývají, že tito žáci nepocítují tolik vlídnosti a přívětivosti jako ti žáci s výborným školním prospěchem.

## **Role základních vlastností učitele v projevození bezprostředního chování**

Další oblast výzkumných otázek se zaměřovala, podobně jako první, na míru bezprostřednosti, tentokrát však ve vztahu k vlastnostem učitelů. Zkoumány byly rozdíly ve vnímání bezprostředního chování učitele v závislosti na pohlaví, typu dosaženého pedagogického vzdělání a délky praxe. Zmíněné zaznívá ve třech výzkumných otázkách, a sice:

- **VO4** Jaké jsou rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele vnímané žákem v závislosti na **pohlaví učitelů**?
- **VO5** Jaké jsou rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele vnímané žákem v závislosti na typu **vzdělání učitelů**?
- **VO6** Jaké jsou rozdíly v míře interpersonální bezprostřednosti učitele vnímané žákem v závislosti na **délce praxe učitelů**?

Z výsledků je zřejmé, že žáci vnímají vstřícné chování odlišně u učitelů a učitelek. Konkrétně jsou to vyučující ženy, u kterých byla zaznamenána vyšší míra bezprostřednosti orientovaná na žáka, vyšší míra positivity i absence nevhodného chování. U výukové bezprostřednosti a sdílení neformálního rámce se míra vnímaná žáky nijak neodlišuje u vyučujících žen a mužů.

Jak jsme měli možnost vypořádat, výsledky empirického výzkumu vyzdvihují nezastupitelnou roli kvality pedagogického vzdělání učitelů. Učitelé s ryze pedagogickým vysokoškolským vzděláním mají z pohledu žáků zásadně vyšší míru interpersonální bezprostřednosti. Dle našeho názoru se na vyšší míře interpersonální bezprostřednosti odráží zejména pětiletá vysokoškolská příprava učitelů, jež v sobě zahrnuje také rozvíjení sociálních dovedností a pedagogického myšlení (Nelešovská, 2005), jež v konečné fázi umožňuje učiteli nejen učit, ale i vstupovat do sociálních vztahů s žáky. Naproti tomu v dvouletých programech pro získání základní pedagogické kvalifikace nezůstává 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.



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 zvláštěnostech 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**

V třetí oblasti jsme se opět vrátili k vlastnostem žáků, v tomto případě však v kontextu percipovaného učení. Zde jsme se zabývali výzkumnými otázkami V8-V11, které byly zformulovány v tomto znění:

- **VO7** Jaké jsou rozdíly v míře percipovaného učení vnímané žákem v závislosti na **pohlaví žáků**?
- **VO8** Jaké jsou rozdíly v míře percipovaného učení vnímané žákem v závislosti na **ročníku žáků**?
- **VO9** Jaké jsou rozdíly v míře percipovaného učení v závislosti na **školní úspěšnosti 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 kvůli 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, 2009, 2014).

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**

Spojitosť percipovaného učení žáků a vlastností učitelů byla stěžejní pro předposlední oblast výzkumu. Ověřením stanovených hypotéz jsme došli k odpovědím na výzkumné otázky VO10, VO11 a VO 12. Níže uvádíme jejich slovní formulace.

- **VO10** Jaké jsou rozdíly v míře percipovaného učení vnímané žákem v závislosti na **pohlaví učitelů**?
- **VO11** Jaké jsou rozdíly v míře percipovaného učení vnímané žákem v závislosti na **vzdělání učitelů**?
- **VO12** Jaké jsou rozdíly v míře percipovaného učení vnímané žákem v závislosti na **délce praxe učitelů**?

Protože rozpoznávání vlastního percipovaného učení se váže i k učitel<sup>2</sup>, 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 se mohou promítat do úrovně vnímaného učení žáků. Problematika vlivu učitelů a učitelek na učení 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 v závislosti na pohlaví učitele.

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 postuluje délku zkušeností v profesi jako jeden z identifikátorů expertnosti učitele (Píšová 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 ukotvují 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**

Poslední oblast, na kterou jsme upřeli pozornost, zahrnuje jedinou výzkumnou otázku, a to:

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

Velký přínos disertační práce lze spatřovat ve výsledcích analýz ověřujících předpoklad, že přívětivé chování učitele se může promítat do žákovského učení. Korelační studie odhalila pozitivní signifikantní souvislost mezi bezprostředností učitele a percipovaným učením žáků. Jak se zdá, existuje mezi nimi kladný, slabší

---

<sup>2</sup> Například žáci vyhodnocují položku ve znění: *Mám pocit, že u tohoto učitele se toho naučím více, než u ostatních učitelů.*

avšak signifikantní vztah ( $r=0,233$ ). Středně silný vztah byl naměřen mezi celkovou mírou bezprostředností učitele a afektivními aspekty učení ( $r=0,422$ ). Nejslabší signifikantní vztah, byl zjištěn s kognitivními aspekty učení ( $r=0,10$ ).

Protože se objevila významná souvislost mezi sledovanými proměnnými, uskutečnili jsme regresní analýzu, která měla odhalit, zda uvedená těsnost vztahu je zároveň příčinnou závislostí. V případě percipovaného učení byla prokázána slabší závislost mezi sledovanými proměnnými (8 % vysvětlené variace). Jinak řečeno míra bezprostřednosti učitele skutečně může v jisté míře posilovat žákovské percipované učení.

Na úrovni faktorů se jako nejvíce slibný jeví faktor afektivní aspekty učení, jež je z 17,8 % predikován mírou interpersonální bezprostřednosti učitele. V praxi učitelů to znamená, že svou přívětivostí a vstřícností mohou působit zejména na afektivně motivační složku 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 působení na hodnotově-postojovou rovinu 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 (2007), 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.

## 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 diferenciacní, 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 v 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.

## CONCLUSION

This dissertation is devoted to the concept of interpersonal immediacy of the teacher in relation to the issue of student learning during the higher levels of primary school. We primarily assumed that the friendly behaviour of a teacher is a means of increasing their influence, especially on the affective-motivational component of the student, which is also reflected in the cognitive development of the student's personality. These have also become a starting point, considering the degree of interpersonal immediacy of a teacher to be crucial in creating a favorable learning climate that supports educational processes.

Overall, we built the theoretical basis on the model of pupil learning from Průchy (2020), which combines pupil learning with process variables, as well as entry determinants on the part of teachers and pupils. Following this model, this dissertation deals not only with the relationship between the interpersonal immediacy of the teacher and perceived learning, but also analyses the relationship between the two constructs with the basic characteristics of students and teachers.

First, we focused on the realisation of the set-theoretical goals. With regard to the above, the first task of the theoretical section was to analyse the broader theoretical framework of the observed phenomena. For this, we chose the relationship between teacher and student, the process of interaction and communication between them. The work sought to present this triad in mutual contexts, i.e. that communication is reflected in interaction and also on the quality of the relationship between teacher and student. The concept of the teacher as a participant - the initiator - of communication in the school environment, whose initiation of teaching communication is influenced by competencies or their pedagogical thinking, was also considered essential. The second task was the need to define the constructs of interpersonal immediacy of the teacher and student perceived learning and to postulate their mutual relations in the theoretical model. Accordingly, the teacher's immediacy was understood as a communication behaviour that was friendly and accommodating. With such behaviour, the teacher increases the feeling of perceived closeness in their students. Be reminded that proximity is one of the determinants of a quality relationship. The related construct of the student's perceived learning was then understood - not as a result of learning or performance, but as a belief of the student about their own progress. Both concepts were then combined on a theoretical-research basis into a model that assumed that the friendly behaviour of the teacher acts both on the communication (learning) climate and as a social reward, supporting the learning process of students. In addition, we took into account that pupil learning can be influenced by characteristics on the part of pupils, such as gender, grade or school success, and on the part of teachers, for example, by the length of practice or their education.



The research section represents the implementation of a quantitative research survey, for which a new tool for data collection was constructed. It was the creation of a questionnaire scale determining the degree of interpersonal immediacy of the teacher, which is intended for pupils in the higher levels of primary school. Due to the characteristics of good measurement, which this scale has, it was used together with the questionnaire of perceived learning as a method of data collection.

In addition, the quantitative research focused on differentiation, correlation and regression analysis of data obtained from 868 primary school pupils. The results indicate several important findings. First of all, we would like to point out that the kindness of a teacher is less afforded to non-performing pupils with poor school success. It is a challenge for theory, research and practice to identify, design and apply practices that would support these students in the learning environment. With regard to present practices, we propose to orient the effort to improve the conditions for non - performing pupils towards the communication components influencing the learning climate between the teacher and pupils, which undoubtedly include the interpersonal immediacy of the teacher.

Similarly, we would be inclined to focus on the above and the context of gender inequalities in teaching, as the results of this work indicate that boys perceive higher levels of inappropriate behaviour from teacher interactions with them than girls.

With reference to the findings, we also recommend monitoring the characteristics of teachers more, which are reflected in their communication behaviour and the development of social competencies. It is necessary to appeal to the type of teacher education. Although a basic pedagogical qualification may seem sufficient, it is necessary to pay more attention to its quality or to emphasise more the importance of a full pedagogical higher education.

In light of other findings, the topic of professional maturation also opens up in connection with the length of practice in a teaching position. As it seems, longer practice does not necessarily mean a friendlier or better teacher. On the contrary, in teachers with many years of experience, pupils evaluated the degree of interpersonal immediacy as low, and at the same time, at the level of perceived learning, pupils achieved the lowest score.

In the context of teacher interpersonal immediacy and student perceived learning, it has been shown that the more accommodating a teacher is, the more students feel that they have learned something. The immediacy of the teacher can therefore be perceived as a supporting aspect of learning, reflected mainly on the affective aspects of learning. Therefore, we find it very useful to apply friendly communication behaviour to teachers' teaching strategies. An example is dialogical teaching, in which it is necessary to create a favourable open climate, which makes it easier for students to be argumentative and thus learn from it.

In conclusion, we would like to point out that these findings have opened up many different topics that have one thing in common, namely a cross-section into the psychosocial conditions of education. These conditions can very well be improved by interactions and communication between teachers and students, which we know from the theoretical section of the work that they can have a supportive and equally unfavourable effect on student learning. In connection with our conclusions, the degree of interpersonal immediacy of the teacher, which can prepare and further care for the psychosocial space of various teaching situations and strengthen the perceived learning of pupils, can be considered a decisive factor.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 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. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In D. Nimmo. (Ed.). *Communication Yearbook 3*. New Brunswick, NJ:Transaction Books. 543-559.
- Andersen, 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. (1999). *Nonverbal communication: Forms and function*. Mountain View. CA: Mayfield Publishing.
- 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.
- 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.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
- Dee, T. (2006). The why chromosome: How a teacher's gender affects boys and girls. *Education Next*, 6(4), 68-75.

- De Smul, M., Heirweg, S., Devos, G., & Van Keer, H. (2020). It's not only about the teacher! A qualitative study into the role of school climate in primary schools' implementation of self-regulated learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 381-404.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37(1), 40-53.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Janík, T. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- 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.
- 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.
- Kerssen-Griep, J. & Witt, P. L. (2012). Instructional feedback II: How do instructor immediacy cues and facework tactics interact to predict student motivation and fairness perceptions?. *Communication Studies*, 63(4), 498-517.
- Kulič, V. (1992) *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2018). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lašek, J. (1994). Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 44(2), 155-162.
- Lašek, J. (2001) *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- 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. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Matějů, P. & Simonová, N. (2013). Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? *Orbis scholae*, 7(3), 107-138.
- 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.
- Mehrabian, A. (1969). Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavioral Research Methods and Instrumentation*, 1, 213-217.

- 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.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK.
- Píšová, M. (2010) Učitel - expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika* 60(3), 242-253.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada.
- 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*, Beverly Hills, CA: Sage, 574-590.
- Richmond, V. P., Lane, D. R., & McCroskey, J. C. (2006). Teacher immediacy and the teacher-student relationship. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey, *Handbook of Instructional Communication: Rhetorical & Relational Perspectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- 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.
- Rovai, A. P. & Baker, J. D. (2005). 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.
- Sedláček, M. & Šed'ová, K. (2015) Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis Scholae*, 9(1), 11-28.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- Solfronk, J. (1996). Pedagogická praxe - její smysl a její problémy. *Pedagogika*, 46(3), 277 – 284.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Tonsing, N. K. (2018). Instructor immediacy and statistics anxiety in social work undergraduate students. *Sicuk Wirj Education*, 37(2), 223-233.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- 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. (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.
- Zhang, Q. & Oetzel, J. G. (2006). Constructing and validating a teacher immediacy scale: A Chinese perspective. *Communication Education*, 55(2), 218-241.
- 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 Výchozí teoretický model disertační práce .....</i>	<i>11</i>
--	-----------

# 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), pp 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.



# ODBORNÝ ŽIVOTOPIS AUTORA

## Osobní informace

Jméno a příjmení, titul: Renáta Matušů, Mgr. lic.  
Datum narození: 2. 1. 1990  
Adresa: Všemina 292, Slušovice  
Kontaktní telefon: +420 608 676 685  
E-mail: [r\\_matusu@utb.cz](mailto:r_matusu@utb.cz)

## Zaměstnání

**2020- dosud** Asistent – Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky

## Vzdělání

**2017- dosud** Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, obor Pedagogika, doktorské studium

**2017-2020** Univerzita Humanitas v Sosnowci, Fakulta společenských studií Vsetín, obor Psychologie (lic.)

**2014-2016** Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, obor Sociální pedagogika (Mgr.)

**2011-2013** Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, obor Sociální pedagogika (Bc.)

**2005-2009** Středoškolské vzdělání v oboru Výchova dětí předškolního a mladšího školního věku

## **Pedagogická činnost**

Výuka předmětů (Přednáška, seminář, cvičení), vedení a oponentování bakalářských prací

Sociální pedagogika

Pedagogická komunikace v MŠ

Psychologická propedeutika/Základy psychologie

Vývojová psychologie

Specifika vývoje žáků sekundárního vzdělávání

Pedagogická psychologie

aj.

## **Zapojení v projektech**

**2019-2020** Interní grantová agentura Univerzity Tomáše Bati

**Označení projektu:** IGA/FHS/2019/001

**Název projektu:** Bezprostřednost učitele ve školní třídě

## **Účast na konferencích**

**2019**

13th annual International Technology, Education and Development Conference (INTED), Valencia, Španělsko

Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie: 30 lat doświadczeń –problemy –perspektywy, Ustroń, Polsko

International Conference on Education and New Developments 2019, Porto, Portugalsko

## **2018**

XXIII. Międzynarodowa Konferencja Naukowa SOCIALIA 2018, Dabrowa Gornica, Polsko

Fórum mladých výzkumníků VI., konference IGA, Zlín, Česká republika

## **2017**

Študentské fórum XVI., Velké Bílovice, Česká republika

Fórum mladých výzkumníků V., konference IGA, Zlín, Česká republika

Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.

# **Verbální a neverbální bezprostřednost učitele ve vztahu k žákovskému učení**

Verbal and Nonverbal Teacher Immediacy in Relation to  
Students' Learning

Teze disertační práce

Vydala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,  
nám. T. G. Masaryka 5555, 760 01 Zlín.

Náklad: vyšlo elektronicky

1. vydání

Sazba: autor

Publikace neprošla jazykovou ani redakční úpravou.

Rok vydání 2021

ISBN 978-80-7678-024-8

