Interakční a komunikační styl učitele na alternativní a standardní škole

Interaction and communication style teacher at an alternative school and standard school

Nikola SKLENÁŘOVÁ

Abstrakt: Příspěvek svým zaměřením sahá do oblasti pedagogické komunikace a interakce, specificky se zaměřuje na projevy interakčního stylu učitelů ve výuce na alternativní a standardní škole. Popisuje realizaci a výsledky výzkumného šetření z roku 2013, jehož cílem bylo zjistit, zda existuje rozdíl v projevech pedagogické interakce a komunikace učitelů alternativních škol a učitelů škol standardních. Výzkum byl proveden na čtyřech školách moravskoslezského kraje. Celkový rozsah výzkumného souboru činil 40 učitelů a 453 žáků. K získání konkrétních dat byl využit jeden ze standardizovaných dotazníků interakčního stylu učitelů. V rámci vymezeného cíle bylo zjištěno, že v projevech interakčního stylu učitelů standardních a alternativních škol existuje rozdíl, který byl statisticky potvrzen.

Klíčová slova: pedagogická interakce a komunikace, interakční projevy učitele, komunikační projevy učitele, interakční styl, edukační proces, výuka, analýza, alternativní škola, waldorfská škola, standardní škola, hodnocení učitele.

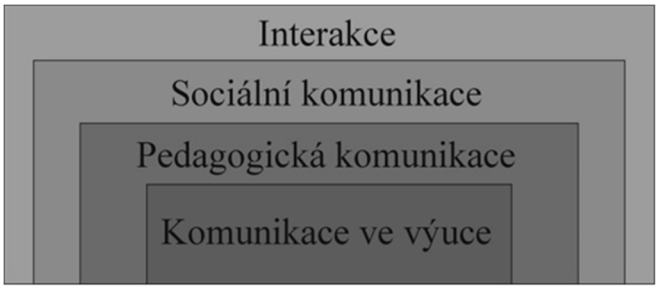
Abstract: The article deals with the issue of pedagogical interaction and communication, it is focusing principally on the interactive style of teachers in the process of classwork at alternative and standard school. It describes the implementation and results of the research of 2013, whose objective was to determine whether there is a difference in the expression of pedagogical interactions and communications teachers at alternative schools and school standard. The research was conducted in four schools of the Region. The overall scope of the study sample was 40 teachers and 453 students. To obtain specific data was used a standardized questionnaire interaction style teachers. Within the specified objectives, it was found that the expressions of teacher interaction style standard and alternative schools there is a difference that was statistically confirmed.

Key words: pedagogical interaction and communication, interactive manifestations of a teacher, communication manifestations of a teacher, interactive style, educational process, teaching, analysis, alternative school, Waldorf school, standard school, evaluation of a teacher.

1 Úvod

Přirozenou otázkou, která se objevuje v souvislosti s alternativními školami, je otázka jejich srovnatelnosti se standardními, tedy nealternativními školami: Jsou alternativní školy lepší než školy standardní? Jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými druhy alternativních škol navzájem? Lze objektivně vyhodnocovat, jaký přínos poskytují inovativní školy? V čem jsou určité školy lepší a za jakých podmínek? Co vůbec znamená, že určitá škola je „lepší" než jiné? Podobné otázky se často vyskytují ve sféře vzdělávací politiky, mezi pedagogickou, rodičovskou i širší veřejností. Bohužel jsou na tyto otázky stejně často kladeny neadekvátní odpovědi. Většinou se u nich předem předpokládá, že alternativní školy jsou vždy efektivnější, výkonnější, progresivnější než školy standardní. Po roce 1989 u nás sdělovací prostředky velmi účinně ovlivňovaly veřejné mínění v tom smyslu, že školy s klasickou reformní orientací (hlavně waldorfské školy) jsou jakýmsi světlým bodem v temnotách, v kterých setrvává tradiční státní školství.

Příspěvek svým tématem sahá do zmiňované problematiky, což jsou srovnávací tendence edukační reality alternativních a standardních škol. V každém edukačním procesu jakéhokoliv edukačního prostředí dochází k projevům *pedagogické interakce a komunikace* transakčního charakteru mezi edukátorem a edukantem. Pojem komunikace v pedagogickém kontextu byl konkretizován již mnohokrát. Zajímavější je pojetí interakce z pohledu různých autorů. V pedagogickém slovníku najdeme velice obecnou definici, interakce je zde charakterizována jako proces umožňující existenci lidské společnosti (Průcha, Walterová & Mareš, 2009). Jedná se o vzájemné působení, ovlivňování jedinců, skupin, jež může mít podobu pasivního přizpůsobování se, až záměrného manipulování jednoho subjektu druhým. Podle Mikuláštíka (2010) je interakce obecnější, širší a nadřazenější pojem než komunikace. Může se realizovat v pozitivní podobě např. jako kooperace, koordinace, asimilace a v negativní podobě jako kompetice, rivalita, diskriminace, ostrakismus atd. Tentýž názor zastává Schneiderová (2003), interakci považuje za globálnější proces, v jehož rámci dochází k ovlivnění chování člověka druhými lidmi. Gavora (2005, s. 9) uvádí, že interakce je „již vzájemný pohled dvou lidí". Sociální psychologie v rámci interakce apeluje na *sociální percepci* a *kooperaci*. Právě tyto dvě složky jsou významné pro objasňování a analýzu interakce a komunikace v edukačním prostředí.



Obrázek 1 Vztah mezi pojmem interakce a komunikace (Mareš & Gavora, 2004)

Článek uvádí realizaci a výsledky výzkumného šetření, jež bylo orientováno na edukační prostředí školní výuky alternativních a standardních škol. V těchto podmínkách se edukátorem a edukantem stává učitel a žák. Činnost učitele je ovlivněna vnějšími (vyučovací předmět, počet žáků ve třídě, věk žáků) a vnitřními (osobnostní vlastnosti učitele, subjektivní koncepce vyučování) činiteli. Navzdory této skutečnosti převládají u každého učitele projevy interakce a komunikace, které se pravidelně opakují. Souhrnně se nazývají ***interakční a komunikační styl***. Jedná se o relativně stabilní, trvalou charakteristiku učitele, značně přínosnou pro žáky, jelikož jim umožňuje předvídat činnost, jednání, reakci učitele a připravit se na ni. Chování učitele tedy může být předvídatelné a naplňovat očekávání žáků (Gavora, 2005). Jednotlivé interakční a komunikační styly jsou odborníky specifikovány různě, nejčastěji se však objevují v podobě dvou protikladných charakteristik – *autoritativní* a *demokratický* styl, někdy se přidává i třetí styl – *liberální*. Příspěvek ale pracuje se složitějším modelem, který vnímá a popisuje projevy učitele komplexněji.

2 Cíl a hypotéza výzkumného šetření

Výzkumný záměr vycházel ze skutečnosti, která má teoretickou základnu v odborné literatuře a říká nám, že procesy pedagogické interakce a komunikace tvoří základní bázi celé výchovně vzdělávací činnosti. Zejména u učitelů umění pedagogické komunikace patří mezi základní kompetence nutné pro výkon učitelské profese a projevy interakce mezi dominantní aspekty výchovně vzdělávacího procesu, jehož jsou řídícími činiteli. Zajímalo nás, zda rozdílný typ školy, či rozdílná filozofie, zaměření školy ovlivňuje projevy učitele v rámci pedagogické interakce a komunikace.

Hlavním výzkumným cílem bylo *zjistit, zda rozdílný typ školy ovlivňuje projevy pedagogické interakce a komunikace učitelů a jejich hodnocení ze strany žáků v procesu školní výuky.* Z tohoto preferenčního cíle vychází dílčí cíl:

- Dokázat, zda rozdílný typ školy má vliv na *hodnocení jednotlivých dimenzí* interakčního stylu učitelů.
- Konkrétně rozdílným typem školy máme na mysli klasickou alternativní školu waldorfského typu a školu standardní (tradiční).

Formulaci hlavní hypotézy a dílčích hypotéz ovlivnily především známé determinanty, kterými se alternativní školství odlišuje od hlavního proudu standardních škol našeho vzdělávacího systému. Ať už je to propagovaný pedocentrismus, jakožto koncepce výchovy a vzdělávání, kdy dítě je určujícím prvkem veškerého edukačního dění, nebo odlišnosti, které spočívají v jiných způsobech organizace výuky, v jiných parametrech edukačního prostředí, ve způsobech hodnocení výkonů žáků, ve vztazích mezi školou a rodiči, v cílech výchovy a vzdělávání apod. (Průcha, 2004). Hlavní hypotéza pedagogického výzkumu tedy předpokládala, že *rozdílný typ školy ovlivňuje projevy pedagogické interakce a komunikace učitelů a jejich hodnocení ze strany žáků v procesu školní výuky*. Z této hlavní hypotézy vycházely hypotézy dílčí:

1. Učitelé alternativní školy jsou lepšími organizátory než učitelé standardní školy.
2. Učitelé alternativní školy pomáhají svým žákům významně častěji než učitelé standardní školy.
3. Učitelé alternativní školy jsou ve výuce významně častěji chápající ke svým žákům než učitelé standardní školy.

4. Učitelé alternativní školy vedou své žáky k zodpovědnosti významně častěji než učitelé standardní školy.
5. Učitelé standardní školy jsou ve výuce významně častěji nejistí než učitelé alternativní školy.
6. Učitelé standardní školy jsou ve výuce významně častěji nespokojeni než učitelé alternativní školy.
7. Učitelé standardní školy kárají své žáky ve výuce významně častěji než učitelé alternativní školy.
8. Učitelé standardní školy jsou ve výuce ke svým žákům významně častěji přísní než učitelé alternativní školy.

3 Zkoumaný soubor

První zkoumaný soubor byl tvořen učiteli standardních a alternativních[1] škol. Konkrétně se jednalo o 4 školy moravskoslezského kraje, zastoupeno bylo základní a střední vzdělávání. Tito respondenti byli zvoleni záměrným kvalifikovaným výběrem na základě kvót:

- věk 35 – 45 let;
- pedagogická praxe 10 – 20 let;
- aprobační předměty – humanitní vědy.

Rozsah prvního výzkumného souboru byl 40 učitelů, z toho 20 učitelů ze standardních škol a 20 učitelů z alternativních škol.

Druhým zkoumaným souborem byli žáci standardních a alternativních škol. Jednalo se o tytéž školy jako u prvního výzkumného souboru. Tito respondenti byli zvoleni opět záměrným kvalifikovaným výběrem, a to v závislosti na respondentech z prvního zkoumaného souboru.

Rozsah druhého výzkumného souboru byl *453 žáků*, z toho 251 žáků ze standardních škol a 202 žáků z alternativních škol.

Celkový rozsah zkoumaného souboru čítal ***493 respondentů***, z toho 20 učitelů a 251 žáků standardních škol a 20 učitelů a 202 žáků alternativních škol.

[1] Jednalo se o klasické alternativní školy waldorfského typu.

Rozdělení respondentů vyjadřuje následující tabulka.

Tabulka 1
Rozdělení respondentů

školy	četnost učitelů	relativní četnost v %	četnost žáků	relativní četnost v %
standardní	20	50	251	55
alternativní	20	50	202	45
	∑40	∑100	**∑453**	∑100

(Zdroj: Kotasová, 2014, s. 50)

4 Realizace výzkumného šetření, použité metody

Příspěvek prezentuje výsledky, které byly získány na základě výzkumného šetření, jež bylo realizováno v roce 2013 na dvou standardních a dvou alternativních školách moravskoslezského kraje.

Potřebná data byla získána na základě *Dotazníku interakčního stylu učitele* (Wubbels, Levy, 1993), jehož překlad a adaptaci provedl P. Gavora, J. Mareš a P. den Brok (2003). Cílem dotazníku bylo *získat evaluaci interakčních a komunikačních aktivit učitele.* Celkem bylo tedy získáno *453 dotazníků* vyplněných žáky.

Dotazník je tvořen ze 64 škálových položek – tvrzení, ke kterým respondent vyjadřuje svůj názor prostřednictvím záznamu na škále, která nabývá hodnot 0 – 4.

Např:

	nikdy				vždy
Tento učitel vyučuje svůj předmět s nadšením.	0	1	2	3	4
Tento učitel ví o všem, co se ve třídě děje.	0	1	2	3	4

Dotazník byl předložen žákům 2. stupně tradiční základní školy a žákům alternativní školy a dále studentům tradičního gymnázia a studentům alternativního gymnázia. Tito respondenti hodnotili interakční a komunikační styl konkrétních učitelů.

Dotazník sleduje 8 dimenzí interakčního stylu učitele (Wubbels, Créton, Hoomayers, 1987):

- Organizátor,
- Pomáhající,
- Chápající,
- Vede žáky k zodpovědnosti,
- Nejistý,
- Nespokojený,
- Kárající,
- Přísný.

V dotazníku jsou respektována pravidla E. R. Babbieho, která uvádí Gavora, (2000, s. 100) a vykazuje vlastnosti validity i reliability.

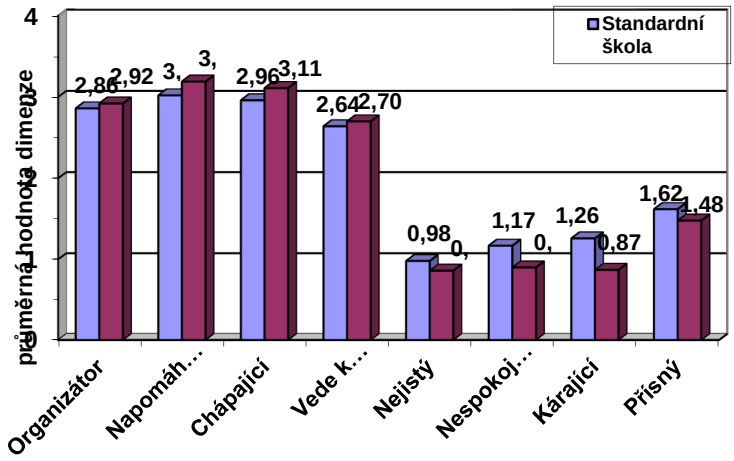
Gavora, Mareš a Brok (2003) ověřovali *konstruktovou validitu* dotazníku, která „zjišťuje, nakolik daná technika měří skutečně určitou reálnou charakteristiku a do jaké míry měří určitý psychologický nebo pedagogický konstrukt“ (Pelikán, 1998, s. 61). Vycházeli z Learyho modelu osobnosti, který předpokládá nejvyšší korelaci mezi sousedními dimenzemi. Čím jsou dimenze od sebe vzdálenější, tím mají nižší korelaci. Nejvzdálenější dimenze by měla mít nejvyšší zápornou korelaci (Gavora, Mareš & Brok, 2003).

Při statistickém ověřování výsledků získaných metodou dotazníku byl použit *Studentův t-test*. Studentův t-test patří mezi nejznámější parametrické testy významnosti pro metrická data. Jsme si vědomi, že v našem případě se přísně vzato nejedná o metrická data, ale ordinální, přesto se přikláníme k názoru, že i v tomto případě lze tento test použít.

Při párovém vyhodnocování jednotlivých dimenzí jsme využívali Dvouvýběrový Studentův t-test. Pro testování rozdílu dvou rozptylů jsme použili *F-test*. Jelikož bylo zjištěno, že rozptyly dvou souborů dat nejsou shodné, konkrétně jsme uplatnili *Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů*.

5 Výsledky výzkumů a jejich prezentace

Na základě provedeného výzkumného šetření budeme prezentovat získané výsledky. Následující graf ilustruje hodnocení učitelů standardních a alternativních škol.



Graf 1 Hodnocení interakčního stylu učitelů standardních a alternativních škol *(*Zdroj: Kotasová, 2014, s. 55.)

Až na dimenze *Organizátor* a *Vede k zodpovědnosti*, **jsou** rozdíly mezi hodnocením učitelů **statisticky významné.**

V následujících tabulkách budeme výsledky konfrontovat s dílčími hypotézami.

Ověřování dílčí hypotézy č. 1: *Učitelé alternativní školy jsou lepšími organizátory než učitelé standardní školy.*

Tabulka 2
Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Organizátor

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Organizátor	2,86	2,92	1,57	1,96

Hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Organizátor* je ***statisticky nevýznamný***. Z tohoto důvodu odmítáme alternativní hypotézu a **přijímáme nulovou hypotézu** - *mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Organizátor není rozdíl.*

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 1:

- Dílčí hypotéza č. 1 se **nepotvrdila:**
- Učitelé alternativní školy **nejsou** lepšími organizátory než učitelé standardní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 2: Učitelé alternativní školy pomáhají svým žákům významně častěji než učitelé standardní školy.

Tabulka 3
Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Napomáhající

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Napomáhající	3,02	3,19	**4,91**	1,96

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Napomáhající* je ***statisticky významný***. Z tohoto důvodu **přijímáme alternativní hypotézu** - *mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Napomáhající je rozdíl.*

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 2:

- Dílčí hypotéza č. 2 se **potvrdila:**
- Učitelé alternativní školy pomáhají svým žákům významně častěji než učitelé standardní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 3: *Učitelé alternativní školy jsou ve výuce významně častěji chápající ke svým žákům než učitelé standardní školy.*

Tabulka 4
Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Chápající

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Chápající	2,96	3,11	**4,66**	1,96

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Chápající* je ***statisticky významný***. Z tohoto důvodu **přijímáme alternativní hypotézu** - *mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Chápající je rozdíl.*

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 3:

- Dílčí hypotéza č. 3 se **potvrdila:**
- Učitelé alternativní školy jsou ve výuce významně častěji chápající ke svým žákům než učitelé standardní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 4: Učitelé alternativní školy vedou své žáky k zodpovědnosti významně častěji než učitelé standardní školy.

Tabulka 5
Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Vede k zodpovědnosti

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Vede k zodp.	2,64	2,70	1,53	1,96

Hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Vede k zodpovědnosti* je ***statisticky nevýznamný***. Z tohoto důvodu odmítáme alternativní hypotézu a **přijímáme nulovou hypotézu** - *mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Vede k zodpovědnosti není rozdíl.*

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 4:

- Dílčí hypotéza č. 4 se **nepotvrdila:**
- Učitelé alternativní školy **nevedou** své žáky k zodpovědnosti významně častěji než učitelé standardní školy.

Tabulka 6
Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Nejistý

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Nejistý	0,98	0,86	**2,91**	1,96

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Nejistý* je ***statisticky významný***. Z tohoto důvodu **přijímáme alternativní hypotézu** - *mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Nejistý je rozdíl.*

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 5:

- Dílčí hypotéza č. 5 se **potvrdila:**
- Učitelé standardní školy jsou ve výuce významně častěji nejistí než učitelé alternativní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 6: *Učitelé standardní školy jsou ve výuce významně častěji nespokojeni než učitelé alternativní školy.*

Tabulka 7
Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Nespokojený

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Nespokojený	1,17	0,90	**7,15**	1,96

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Nespokojený* je ***statisticky významný***. Z tohoto důvodu **přijímáme alternativní hypotézu** - *mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Nespokojený je rozdíl.*

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 6:

- Dílčí hypotéza č. 6 se **potvrdila:**
- Učitelé standardní školy jsou ve výuce významně častěji nespokojeni než učitelé alternativní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 7: *Učitelé standardní školy kárají své žáky ve výuce významně častěji než učitelé alternativní školy.*

Tabulka 8
Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Kárající

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Kárající	1,26	0,87	**10,87**	1,96

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Kárající* je ***statisticky významný***. Z tohoto důvodu **přijímáme alternativní hypotézu** - *mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Kárající je rozdíl.*

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 7:

- Dílčí hypotéza č. 7 se **potvrdila:**
- Učitelé standardní školy kárají své žáky ve výuce významně častěji než učitelé alternativní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 8: *Učitelé standardní školy jsou ve výuce ke svým žákům významně častěji přísní než učitelé alternativní školy.*

Tabulka 9
Rozdíl v hodnocení učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Přísný

Dimenze	Učitelé standardních škol	Učitelé alternativních škol	Hodnota t-test	Kritická hodnota t (0,05)
Přísný	1,62	1,48	**4,21**	1,96

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze *Přísný* je ***statisticky významný***. Z tohoto důvodu **přijímáme alternativní hypotézu** - *mezi hodnocením učitelů standardních a alternativních škol v rámci dimenze Přísný je rozdíl.*

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 8:

- Dílčí hypotéza č. 8 se **potvrdila:**
- Učitelé standardní školy jsou ve výuce ke svým žákům významně častěji přísní než učitelé alternativní školy.

Na základě provedeného výzkumného šetření jsme dospěli k několika zjištěním:

- Rozdílný typ školy **ovlivňuje** projevy pedagogické interakce a komunikace učitelů a jejich hodnocení ze strany žáků v procesu školní výuky. Tímto zjištěním se **potvrdila hlavní hypotéza** pedagogického výzkumu.
- Učitelé alternativní školy pomáhají svým žákům významně častěji než učitelé standardní školy.
- Učitelé alternativní školy jsou ve výuce významně častěji chápající ke svým žákům než učitelé standardní školy.
- Učitelé standardní školy jsou ve výuce významně častěji nejistí než učitelé alternativní školy.
- Učitelé standardní školy jsou ve výuce významně častěji nespokojeni než učitelé alternativní školy.
- Učitelé standardní školy kárají své žáky ve výuce významně častěji než učitelé alternativní školy.
- Učitelé standardní školy jsou ve výuce ke svým žákům významně častěji přísní než učitelé alternativní školy.

6 Závěr

Obsahem příspěvku je prezentace výsledků výzkumného šetření realizovaného v r. 2013, které se zaměřovalo na projevy interakce a komunikace učitelů v procesu výuky, a to v závislosti na typu školy. Našim záměrem nebylo srovnávat kvalitu či efektivnost alternativních a standardních škol. Toto je problematika, která vyžaduje velmi složité zkoumání a sledování několika ukazatelů jako jsou determinanty samotných edukačních procesů, charakteristika edukačního prostředí škol (klimatu), filozofie škol, systém řízení škol, koncepce výuky atd.

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, zda rozdílný typ školy[2] ovlivňuje projevy pedagogické interakce a komunikace učitelů a jejich hodnocení ze strany žáků v procesu školní výuky. Také jsme se snažili dokázat, zda rozdílný typ školy má vliv na hodnocení jednotlivých dimenzí interakčního stylu učitelů. Dovoluji si tvrdit, že těchto zjištění jsme dosáhli. Bylo zjištěno, že *rozdílný typ školy ovlivňuje projevy pedagogické interakce a komunikace učitelů a taktéž má vliv na hodnocení jednotlivých dimenzí interakčního stylu učitelů.* Výsledky šetření upozorňují na skutečnost, že **interakční a komunikační projevy učitelů alternativních škol jsou v oblasti výuky posuzovány a hodnoceny lépe než interakční a komunikační projevy učitelů standardních škol.** Nechtěli bychom ale tímto tvrzením přivést k domnění, že učitelé alternativních škol jsou lepšími pedagogy než učitelé standardních škol. Nejsme kompetentní toto posuzovat a také naše výsledky o tomto nevypovídají. Naše výzkumné snažení se zaměřovalo pouze na projevy pedagogické interakce a komunikace. Pro

[2] Jak již bylo uvedeno, rozdílným typem školy jsme měli na mysli klasickou alternativní školu waldorfského typu a školu standardní (tradiční).

posuzování „dobrého či špatného“ učitele je nezbytné zkoumat ještě řadu jiných kvalit a kompetencí. Je ale třeba přijmout fakt, že žáci a studenti lépe hodnotí interakční a komunikační projevy učitelů alternativních škol než učitelů standardních škol. Proč tomu tak je a zda tato skutečnost ovlivňuje průběh či výsledky výuky může být otevřeným prostorem pro další analýzy edukační reality, konkrétně v oblasti evaluace edukačního prostředí, reálné výuky a vzdělávacích výsledků.

Literatura

Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Teacher Behavior.* Reading: Addinson-Wesley.

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci.* Brno: Paido.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.

Gavora, P. a kol. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole.* Bratislava: Veda.

Gavora, P., Mareš, J., & Brok, P. (2003). Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue, 2*, 126-145.

Kotasová. V. (2014). *Srovnání interakčního a komunikačního stylu na alternativní a standardní škole.* Ostrava: Diplomová práce.

Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika, 3*, 101-128.

Mikuláštík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi.* Praha: Grada Publishing.

Pelikán, J. (1981). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum.

Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál.

Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.

Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace.* Brno: Masarykova univerzita.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Schneiderová, A. (2003). *Pedagogická komunikace.* Ostrava: Ostravská univerzita.

Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu.* Ostrava: Ostravská univerzita.

Wubbels, T., Créton, H. A., & Hoomayers, H. P. (1987). A School-based Teacher Induction Programme. *European Journal of Teacher Education, 1*, 81-94.

Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education.* London: The Falmer Press.

Kontakt

Mgr. Nikola Sklenářová, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a andragogiky
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava - Mariánské Hory

e-mail: nikola.sklenarova@osu.cz

Příloha

Dotazník interakčního stylu učitele

(© Wubbels, Levy, 1993)

Tento učitel…		nikdy				vždy
1	vyučuje svůj předmět s nadšením	0	1	2	3	4
2	když s ním v něčem nesouhlasíme, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4
3	vyžaduje od nás bezpodmínečnou poslušnost	0	1	2	3	4
4	je trpělivý	0	1	2	3	4
5	maskuje, když něco neví	0	1	2	3	4
6	je ohleduplný	0	1	2	3	4
7	ví o všem, co se ve třídě děje	0	1	2	3	4
8	když chceme něco říci, učitel nám naslouchá	0	1	2	3	4
9	můžeme ovlivnit jeho rozhodnutí	0	1	2	3	4
10	je netrpělivý	0	1	2	3	4
11	když ve třídě vyvádíme, je zmatený	0	1	2	3	4
12	věří nám	0	1	2	3	4
13	je lehké ho rozčílit	0	1	2	3	4
14	je tolerantní	0	1	2	3	4
15	má pichlavé poznámky	0	1	2	3	4
16	u něho se hodně naučíme	0	1	2	3	4
17	dokáže pochopit naše chyby a nedostatky	0	1	2	3	4
18	vypadá, jako by pořád nevěděl, co má dál dělat	0	1	2	3	4
19	pohrdá námi	0	1	2	3	4
20	vidíme, že je nejistý	0	1	2	3	4
21	dává nám možnost rozhodovat o věcech týkajících se třídy	0	1	2	3	4
22	vyhrožuje, že nás potrestá	0	1	2	3	4
23	je přísný	0	1	2	3	4
24	když si nedokážeme s něčím poradit, pomůže nám	0	1	2	3	4
25	můžeme se spolupodílet na jeho rozhodnutích	0	1	2	3	4
26	myslí si, že podvádíme	0	1	2	3	4
27	myslí si, že toho víme málo	0	1	2	3	4
28	když se rozzlobí, přestane se ovládat	0	1	2	3	4
29	můžeme se na něj spolehnout	0	1	2	3	4
30	jeho požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4

31	je přátelský	0	1	2	3	4
32	přísně trestá opisování	0	1	2	3	4
33	důvěřujeme mu	0	1	2	3	4
34	učivo jasně vysvětluje	0	1	2	3	4
35	je velkorysý	0	1	2	3	4
36	má smysl pro humor	0	1	2	3	4
37	vypadá nespokojeně	0	1	2	3	4
38	je náročný	0	1	2	3	4
39	je plachý	0	1	2	3	4
40	když máme na věc jiný názor, můžeme ho říci	0	1	2	3	4
41	mívá špatnou náladu	0	1	2	3	4
42	působí důvěryhodně	0	1	2	3	4
43	snaží se nás pochopit	0	1	2	3	4
44	bývá naštvaný	0	1	2	3	4
45	je váhavý	0	1	2	3	4
46	dokáže nás vyslechnout	0	1	2	3	4
47	je snadné ho vyvést z míry	0	1	2	3	4
48	jde přímo k věci	0	1	2	3	4
49	přijímá omluvu, když uvedeme rozumné důvody	0	1	2	3	4
50	vypadá nešťastně	0	1	2	3	4
51	snadno se naštve	0	1	2	3	4
52	chová se povýšeně	0	1	2	3	4
53	změní svůj názor, když uvedeme argumenty	0	1	2	3	4
54	cokoli uděláme, je podle něho špatně	0	1	2	3	4
55	je podezřívavý	0	1	2	3	4
56	bojíme se přijít do hodiny, když nemáme domácí úlohu	0	1	2	3	4
57	vytváří ve třídě příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
58	udrží naši pozornost	0	1	2	3	4
59	je shovívavý	0	1	2	3	4
60	tvrdě známkuje	0	1	2	3	4
61	když hned něco nepochopíme, vysvětlí to ještě jednou	0	1	2	3	4
62	je rozmrzelý	0	1	2	3	4
63	jsme z něho vystrašení	0	1	2	3	4
64	svoje sliby dodrží	0	1	2	3	4

Informace k použití dotazníku:

Dotazník je určen pro žáky 2. stupně základní školy a studenty střední školy. Pro mladší žáky není vhodný. Žáci hodnotí interakční styl učitele. Alternativně je možné, aby žáci nehodnotili konkrétního učitele, ale vyjádřili tak vlastnosti „ideálního učitele“. Dotazník také může sloužit jako autoevaluační prostředek pro učitele. V obou případech je ale třeba přizpůsobit znění dotazníku.

Vyhodnocení:

Tabulka 1 *Zastoupení položek v dimenzích interakčního stylu* (Gavora, Mareš & Brok, 2003, s. 134, 145).

Dimenze interakčního stylu:	**Položky dotazníku:**
1. Organizátor	1, 7, 16, 34, 42, 48, 58, 64
2. Napomáhající	6, 24, 29, 31, 33, 36, 57, 61
3. Chápající	2, 4, 8, 12, 14, 17, 43, 46
4. Vede k zodpovědnosti	9, 21, 25, 35, 40, 49, 53, 59
5. Nejistý	5, 11, 18, 20, 39, 45, 47
6. Nespokojený	22, 26, 27, 37, 50, 54, 55, 62
7. Kárající	10, 13, 15, 19, 28, 41, 44, 51, 52
8. Přísný	3, 23, 30, 32, 38, 56, 60, 63

Vypočítává se aritmetický průměr pro každou dimenzi za všechny respondenty.